



**MARTA SOFIA
PEREIRA DA COSTA**

O JOGO LIVRE NO RECREIO ESCOLAR



**MARTA SOFIA
PEREIRA DA COSTA**

O JOGO LIVRE NO RECREIO ESCOLAR

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Prof.ª Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Prof.ª Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Prof.ª Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Finalmente!

Depois de dias em que sentimentos como insegurança, apreensão e aflição me invadiram, hoje sinto uma enorme satisfação por ser capaz de concluir este mestrado, este trabalho. Esta caminhada e conquista não foi realizada de forma solitária, são muitas as pessoas que me motivaram a seguir em frente e nunca desistiram de mim. Este espaço é reservado a todas elas. Desta forma agradeço:

- ♥ à professora Marlene, pela sua orientação, pela paciência em todos os momentos, principalmente naqueles em que a insegurança atingia picos elevados e pelas palavras de encorajamento;
- ♥ a todas as crianças e profissionais de educação com quem fui muito feliz, com quem aprendi e que me fizeram ter a certeza de que fiz a escolha certa para o meu futuro profissional;
- ♥ à minha Madrinha, à Verinha e à Ana Cristina pelo exemplo de profissionalismo, pela preocupação, pelo apoio e pela disponibilidade. É também a elas que devo esta minha escolha;
- ♥ às minhas companheiras de luta, Mariana, Joana, Sandra, Catarina e em especial à Ariana por todos os momentos de partilha, pelas gargalhadas, pela preocupação e compreensão;
- ♥ ao Carlos, pela disponibilidade e apoio;
- ♥ à minha amiga Sol, que desde o 1.º Ciclo se mantém ao meu lado, pela força, pelo cuidado, carinho e amizade;
- ♥ ao Paulo, o meu namorado, pelo exemplo de segurança e garra, pela paciência, pelo apoio e dedicação, pela cumplicidade e carinho;
- ♥ aos meus pais Vera e Pedro, ao meu tio Filipe, à minha avó São e ao meu irmão Duarte, pelo apoio incondicional, pelo suporte e dedicação, pelo carinho, pelo exemplo de coragem que transmitem, pela paciência, força, garra e determinação;
- ♥ e ao meu avô Zé, que foi o primeiro adulto com quem me lembro de jogar, por me ter mostrado o quão bom é ser criança, por, de uma ou outra maneira, me proteger, iluminar e me dar forças para caminhar. Vou ter sempre saudades tuas, mas sei, que estejas onde estiveres, és das pessoas que mais orgulho tem de mim.

Do fundo do meu coração, obrigada a todos vocês!

palavras-chave

jogo livre, jogo, espaços exteriores.

resumo

Atualmente muitos profissionais de educação atribuem um elevado valor à prática de jogo em contextos escolares. Efetivamente são vários os autores que comprovam esta importância ao defenderem que o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social da criança. No 1.º Ciclo do Ensino Básico o jogo surge essencialmente nos espaços de recreio. Neste enquadramento, a presente investigação tem como objetivo principal compreender o jogo livre no recreio escolar.

Este estudo com características de estudo de caso qualitativo, foi realizado num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se procurou investigar sobre o jogo livre no espaço de recreio escolar. Definiram-se os seguintes objetivos específicos: identificar os tipos de jogo que ocorrem no recreio e analisar a relação entre tipos de jogo e o género das crianças. O estudo foi possível através da observação de seis crianças (três do género feminino e três do género masculino) no recreio escolar por meio de gravação em vídeo e notas de campo, no período de 19 de outubro de 2015 a 16 de dezembro de 2015.

Concluiu-se que o grupo de crianças observado parece ter preferência por jogos de grupo, funcional/exercício, exploratório e luta e perseguição. No que diz respeito à relação entre género e tipo de jogo, a única diferença aparentemente observada foi que para além de ambos os géneros preferirem os jogos de grupo e funcional/exercício, as meninas parecem preferir o jogo exploratório enquanto os meninos tendem mais para o jogo luta e perseguição. Além disto é possível concluir que tanto as meninas como os meninos jogam entre eles, embora aparentemente mostrem uma preferência por jogos com o mesmo género e com os amigos.

keywords

free play, play, outdoors spaces.

abstract

Currently many education professionals attach a high value to the practice game in school settings. In fact there are several authors that demonstrate this importance by stating that the game promotes cognitive, emotional, motor and social child. In the 1st cycle of Basic Education the game essentially comes in recreational areas. In this context, this research aims to understand the free play in the school playground.

This study of qualitative case study of characteristics was carried out in the context of 1st cycle of basic education, where they tried to investigate about the free game in the school play space. They defined the following specific objectives: identify the types of games that occur in the playground and analyze the relationship between game types and gender of children. The study was possible through observation of six children (three females and three males) in the school playground by video recording and field notes for the period from October 19, 2015 to December 16 2015.

It was concluded that the group of children observed appears to have a preference for group games, functional / exercise, exploration and struggle and persecution. With regard to the relationship between gender and type of game, the only difference apparently observed was that in addition to both genders prefer the group matches and functional / exercise, the girls seem to prefer the exploratory game while boys are more likely to game struggle and persecution. In addition it can be concluded that both girls and boys play between them, although apparently show a preference for games with the same gender and with friends.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	
1.1. Definição do conceito de jogo	3
1.2. Características do jogo	4
1.3. O jogo como promotor do desenvolvimento da criança	5
1.4. Tipos de jogo	7
1.4.1. Piaget e o jogo cognitivo	7
1.4.2. Parten e o jogo social	9
1.4.3. Os tipos de jogo na escala de Rubin	10
1.4.4. O jogo motor na perspectiva de Pellegrini e Smith, Fjørtoft e Senda	14
1.5. A importância do jogo no espaço exterior	16
1.6. A relação entre tipos de jogo e o género das crianças	17
Capítulo 2 – Intervenções pedagógicas	
2.1. A observação: um instrumento para melhorar a prática	19
2.2. Contexto 1	21
2.3. Contexto 2	23
2.3.1. Objetivos do estudo	26
2.3.2. Opções metodológicas	26
2.3.3. Instrumentos de recolhas e análise de resultados	27
2.3.4. Participantes	29
Capítulo 3 – Análise e interpretação de resultados	
3.1. Tipos de jogo que ocorrem no recreio	31
3.2. A relação entre tipos de jogo e o género das crianças	40
Considerações finais	43
Referenciais bibliográficas	45
Anexos	49

LISTA DE TABELAS

Capítulo 1

Tabela 1 - **Tipos de jogo social da escala de Rubin (2001)**

Tabela 2 - **Tipos de jogo da escala de Rubin (2001)**

Tabela 3 - **Comportamentos de não-jogo da escala de Rubin (2001)**

Tabela 4 - **Outros comportamentos da escala de Rubin (2001)**

Capítulo 2

Tabela 5 - **Categorias de análise de tipos de jogo**

Tabela 6 - **Codificação das crianças segundo o sexo**

Capítulo 3

Tabela 7 - **Tipos de jogo identificados na criança C1**

Tabela 8 - **Tipos de jogo identificados na criança C2**

Tabela 9 - **Tipos de jogo identificados na criança C3**

Tabela 10 - **Tipos de jogo identificados na criança C4**

Tabela 11 - **Tipos de jogo identificados na criança C5**

Tabela 12 - **Tipos de jogo identificados na criança C6**

Tabela 13 - **Ocorrência total de cada tipo de jogo**

Tabela 14 - **Ocorrência dos tipos de jogo no sexo feminino e no sexo masculino**

“Se não fores atrás do que queres, nunca vais ter.
Se não perguntares, a resposta vai ser sempre não.
Se não deres um passo em frente, nunca sairás do lugar.”

Às nove no meu blog

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o resultado final de um estudo sobre o jogo livre no recreio escolar.

O jogo é uma atividade lúdica composta por determinadas características que possui um grande destaque na vida de uma criança. Atualmente são muitos os profissionais de educação que o valorizam, no entanto parece existir a ideia de que ao entrar no ensino formal o jogo deve passar para segundo plano, deixando o protagonismo para os conteúdos e aprendizagens mais formais e mais estruturadas. Contudo, as crianças continuam a ser crianças e a jogar quando prosseguem para a escola do ensino básico e o jogo continua a ser uma atividade essencial. É considerado um dos meios através do qual a criança evidencia a sua personalidade, os seus desejos, a sua aprendizagem, a sua evolução e o seu desenvolvimento a nível cognitivo, emocional, motor e social. Efetivamente, autores como Piaget (1990), Parten (1932) e Pellegrini e Smith (1998) permitem-nos perceber a evolução da criança nos seus estudos sobre os tipos de jogos, quando descrevem cada tipo e o intervalo de idades em que ocorrem.

Este estudo trata-se de um estudo de caso qualitativo, realizado num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, que procura investigar o jogo livre no recreio escolar. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar os tipos de jogo que ocorrem no recreio e analisar a relação entre os tipos de jogo e o género das crianças.

Este relatório está estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo, o enquadramento teórico sustenta e fundamenta o estudo segundo vários estudos e conceções de autores. Desta forma este ponto engloba: a definição do conceito de jogo e as características do mesmo, a implicação do mesmo no desenvolvimento das crianças, os tipos de jogo existentes, a importância do jogo nos espaços exteriores e ainda a relação entre género e o tipo de jogo.

No segundo capítulo, intervenções pedagógicas, além da abordagem às questões de observação e da caracterização dos dois contextos pedagógicos, também se explicitam

encontrar: os objetivos de estudo, a metodologia, bem como os instrumentos de recolha e análise de resultados e os participantes do estudo.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos resultados.

Por último tecemos algumas considerações finais nas quais procura sintetizar as principais conclusões, as limitações e implicações, bem como a importância do estudo.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância”

(Neto, 1997, p. 5)

1.1. Definição do conceito de jogo

O conceito de jogo é complexo. Este varia consoante as culturas, as sociedades e as pessoas. Em línguas como o inglês, o francês, o alemão e o espanhol as palavras brincar e jogar resumem-se apenas a uma palavra (e.g. em inglês, *to play* significa simultaneamente jogar e brincar) (Infopédia, Dicionários Porto Editora).

Brincar, segundo o mesmo dicionário, tem origem germânica *blinkan* («gracejar»), enquanto que jogo e jogar derivam do latim, embora os seus étimos sejam respetivamente *jocu-*, («divertimento») e *jocāre* («gracejar»). Na língua portuguesa a palavra brincar significa “divertir-se; entreter-se; recrear-se; distrair-se”. O jogo é associado a uma “atividade lúdica executada por prazer ou recreio, divertimento, distração” e jogar significa “participar em (atividade lúdica ou competitiva), seguindo determinadas regras; tomar parte numa atividade lúdica, por prazer ou recreio; brincar”.

Autores como Kishimoto (1994) e Neto (2014) citado por Ferreira (2014) assumem que jogo e jogar integram o brincar. Kishimoto (1994) afirma que brinquedo é compreendido como o objeto com que se brinca, brincar “como a descrição de uma conduta estruturada, com regras” (p. 7) e jogo inclui o objeto e as regras do jogo. De acordo com Neto (2014) citado por Ferreira (2014) “brincar é uma vivência, é o ato prático do jogo” (Ferreira, 2014, p. 23).

Além destes autores, existem outros como Vygotsky (s.d.), Piaget (1990), Parten (1932), Rubin (2001), entre outros que apresentados adiante, analisaram o jogo e o seu papel no desenvolvimento da criança.

Assim, neste trabalho, assumiremos o conceito jogo e não brincar por considerarmos que o jogo integra o brincar.

1.2. Características do jogo

Autores como Huizinga (1951), Caillois (1958), Christie (1991), Fromberg (1986), Neto (1997) e Vygotsky (s.d.) enumeram características semelhantes que auxiliam no processo de identificação de jogo.

Huizinga considera o jogo um elemento da cultura e menciona como características “o prazer, o carácter “não-sério”, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o carácter fictício ou representativo e a sua limitação no tempo e no espaço” (Kishimoto, 1996, p. 23). O carácter “não-sério” tem aqui um significado de sorriso, riso, de ação lúdica, e não de seriedade propriamente dita. Huizinga afirma, ainda, que o jogo é uma atividade livre, voluntária, que se distancia da vida quotidiana, onde prevalece o mundo imaginário da criança.

Seguindo a mesma perspetiva de Huizinga, Caillois (1958) indica como características: “a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o carácter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e as suas regras” (Kishimoto, 1996, p. 23). A natureza improdutiva do jogo é uma nova característica e quanto a esta, o autor justifica afirmando que “o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final. O que importa é o processo em si” (Kishimoto, 1996, p. 24).

Da mesma forma Huizinga (1951) defende que o jogo é também

uma acção ou uma actividade voluntária, realizada segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, desprovida de um fim em si, acompanhada por um sentimento de alegria e tensão e por uma consciência de ser diferente do que se é na vida real. (Duarte, 2009, p.15)

Também Christie (1991) citado por Kishimoto (1994) apresenta estudos neste âmbito e apoiada em autores como Garvey, King, Rubin e outros, Smith e Vollstedt aponta critérios para classificar o jogo. Sendo eles:

1. “a não-literabilidade - as situações de jogo caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa (...);

2. efeito positivo - o jogo é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria (...);
3. flexibilidade - as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de jogo que em outras atividades não-recreativas (...);
4. prioridade do processo de brincar – (...) O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar. (...);
5. livre escolha – o jogo só pode ser jogo quando selecionado livre e espontaneamente pela criança (...);
6. controle interno – no jogo são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos (...).” (Kishimoto, 1994, p. 5-6).

Segundo Fromberg (1986) o jogo é caracterizado: pelo seu simbolismo - reprodução do real e atitudes; pela sua significação - possibilita relacionar ou exprimir experiências; pela sua atividade - a criança como agente de ação; pela sua ação voluntária ou intrinsecamente motivada - integra motivos e interesses; pela presença de regras, implícitas ou explícitas e é episódico.

Neto (1997) designa jogo como “o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos” (Neto, 1997, p. 21).

Resumindo, todos os autores apontam elementos e características comuns ao jogo tais como, o prazer, a ausência de formalidade, a limitação no tempo e no espaço, a liberdade, a espontaneidade, a presença de regras implícitas (e.g. jogar futebol) ou explícitas (e.g. jogo faz-de-conta, a criança é mãe e cuida da sua filha), a reprodução do real, a imaginação e a importância do processo em prol dos resultados. Embora identifiquem o prazer como uma característica do jogo, Vygotsky (s.d.) defende que muitas vezes ele é substituído pelo desprazer. Nestas situações as crianças esforçam-se para alcançar o objetivo do jogo.

Apesar de todas estas características auxiliarem o observador a reconhecer o jogo, Kishimoto (1996) admite que muitas vezes existe dificuldade na identificação do mesmo e declara que o que o determina é a intenção lúdica do jogador.

1.3. O jogo como promotor do desenvolvimento da criança

O jogo, contrariamente ao que se pensa no senso comum, é gerador de muitas aprendizagens e promove o desenvolvimento da criança. Através do jogo a criança fortalece a sua autonomia, aprende a cumprir regras e inclui-se num grupo social, assim como, conhece-se a si própria, aumenta a autoestima e influencia de forma positiva a interação social e bem-estar (Duarte, 2009). Bateson, citado por Neto (2003) assegura que “o jogo representa uma forma básica das relações humanas” (Duarte, 2009, p. 13), o que pode favorecer a interação da criança e dos adultos nos diferentes contextos de vida.

Piaget para além de garantir que a criança ao jogar revela o nível do estágio cognitivo em que se encontra e constrói conhecimento,

considera que o jogo tem uma grande importância [nesse] desenvolvimento cognitivo (...). O jogo, como processo de assimilação, tem uma função de exercitação e extensão do aprendido, bem como de consolidação do algo já experimentado. Através do jogo podem realizar-se actividades de forma motivadora pela essência do seu prazer. (Duarte, 2009,p. 14)

Além de o jogo estimular, fortalecer e promover a cognição, também se deve destacar a sua importância na vida social da criança, nas suas interações enquanto ser social. Vygotsky (s.d.), nos seus estudos, destaca o valor do fator social

mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporado elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. A noção central é que se desenvolve uma “zona de desenvolvimento proximal” em que se diferenciam o nível atual que a criança alcança com a solução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial marcado pela colaboração do adulto e pares mais capazes. E o jogo é o elemento que irá

impulsionar o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal.
(Kishimoto, 1994, p. 42-43)

A liberdade de ação da criança no jogo e a desvalorização do resultado final promove um clima propício a aprendizagem pelo erro, conduzindo, assim, à procura de soluções para os problemas e favorecendo o desenvolvimento emocional da criança. (Kishimoto, 1994)

1.4. Tipos de jogo

Autores como Piaget (1990), Smilansky (1968), Parten (1932) e Rubin (2001) referem diferentes tipos de jogo. Esta classificação, assim como a definição do conceito de jogo, é complexa devido às inúmeras teorias existentes, bem como à simultaneidade de tipos de jogo existentes num ato lúdico.

1.4.1. Piaget e o jogo cognitivo

Piaget (1990), precursor da teoria do desenvolvimento da inteligência cognitiva da criança, sempre atribuiu um grande valor ao lúdico como meio de desenvolvimento da criança. Este autor conota o início das atividades lúdicas e o desenvolvimento da inteligência com os estágios de desenvolvimento cognitivo. Deste modo, Piaget relaciona cada estágio com um tipo de jogo:

- * No estágio inicial, designado por estágio sensório-motor, que ocorre desde o nascimento até aos dois anos de idade, a criança pratica uma atividade lúdica solitária e não utiliza as regras porque não tem conhecimento das mesmas.
- * No segundo estágio, denominado por pré-operatório, que se sucede entre os dois e os seis/sete anos de idade, emerge o jogo simbólico quando a criança brinca começa, de forma gradual, a ter conhecimento da noção de regra.

- * No terceiro estágio, o estágio das operações concretas, que surge entre os sete e os onze anos de idade), a criança já se tornou num ser social e a presença de regras nesta fase é fundamental para que esta possa jogar em grupo.

Posto isto, Piaget (1990) classificou os jogos de acordo com o desenvolvimento mental da criança em três tipos diferentes: jogos de exercício; jogos simbólicos e jogos de regras.

- * O jogo de exercício/funcional são os primeiros a aparecer e caracterizam-se pela repetição de movimentos e gestos com o objetivo único, o prazer pela sua execução. Além destas, também se incluem características como a inexistência de símbolos e regras.
- * No que diz respeito ao jogo simbólico este, conforme o estágio indica, surge entre os dois e seis anos. Segundo o autor, este jogo envolve a assimilação da realidade através da transformação do real e da atribuição de simbologia a um determinado objeto de modo a oferecer-lhe mais prazer. Podemos observar este comportamento por exemplo, quando uma criança reproduz uma situação que presenciou ou quando transforma uma vassoura em cavalo. Este jogo pode ser executado solitariamente, a pares ou mesmo com os adultos.
- * Por fim, o jogo com regras que aparece entre os sete e os 11 anos e se prolonga pelo estágio das operações formais, é caracterizado, tal como a denominação indica, pela presença de regras. Neste tipo de jogo, ao contrário dos outros, o prazer centra-se nos resultados e não no decorrer do jogo. As regras, criadas pelas crianças ou não, para além de promoverem a concentração no jogo, regulamentam o comportamento e atribuem um carácter de competição entre os envolvidos.

Smilansky (1968), fundamentada em Piaget, acrescenta o jogo construtivo (Rubin, 2001). Este jogo baseia-se na utilização, de modos distintos, de materiais, com o objetivo de criar algo. Desta forma, através dos estudos de Smilansky, existem quatro tipos de jogo: jogo funcional, jogo construtivo, jogo dramático e jogo com regras.

1.4.2. Parten e o jogo social

Parten (1932) centrou os seus estudos nas interações sociais das crianças. Através da recolha de dados, de acordo com o grau de participação social, concluiu e nomeou seis categorias: comportamento desocupado, comportamento de observação, jogo solitário, jogo paralelo, jogo associativo e jogo cooperativo que serão definidas a seguir (Ferreira, 2014).

Relativamente ao comportamento desocupado, a ação da criança passa pela observação de situações que lhe interessam. No momento em que se desinteressa pelo que ocorre à sua volta, esta pode interagir com o seu corpo, vaguear, manter-se no mesmo lugar ou, simplesmente, seguir um adulto.

O comportamento referido anteriormente e o comportamento de observação são muito próximos. Para Parten, este não é jogo mas um comportamento, como a própria designação indica. Neste a criança não integra o jogo, observa atividades de jogo e poderá opinar ou dialogar.

A terceira categoria mencionada pela autora diz respeito ao jogo solitário. Observa-se a ocorrência deste jogo quando a criança privilegia a prática individual do lúdico aparentemente por razões de desconforto na interação com os outros. Desta forma, existe uma notável distância entre praticantes, embora possa verificar-se, por vezes, um contacto entre crianças.

O jogo paralelo, que mantém um estreita ligação com o jogo acima citado, consiste num jogo autónomo inserido num grupo, isto é, existe proximidade entre crianças, embora a partilha de brinquedos, objetos e materiais não ocorra frequentemente. No entanto, a atividade ou os recursos necessários para desenvolvimento da mesma podem ser semelhantes. Além destas características, pode observar-se a ocorrência de um diálogo particular de cada criança e não se verifica intenção de interagir ou participar.

As últimas duas categorias nomeadas por Parten, jogo associativo e jogo cooperativo, evidenciam uma participação social positiva. No entanto, diferem na organização no próprio jogo de grupo. No jogo cooperativo a organização é claramente mais elevada e todas as crianças partilham o mesmo objetivo. Portanto, o jogo associativo integra características como a partilha de recursos necessários para a prática do lúdico e o

desenvolvimento de atividades individuais, embora de possam existir interações físicas e verbais.

1.4.3. Os tipos de jogo na escala de Rubin

Rubin (2001) baseado em Piaget (1962), Smilansky (1968) e Parten (1932) elaborou a The Play Observation Scale (POS). Este autor coliga os quatro tipos de jogo (funcional, construtivo, dramático e com regras) referidos por Piaget e Smilansky aos três tipos de jogo de Parten (solitário, paralelo e de grupo). Deste modo, definiu 15 tipos de jogo: solitário-funcional, solitário-construtivo e assim sucessivamente.

Esta escala encontra-se dividida em quatro categorias de jogo, nomeadamente jogo social, tipo de jogo, comportamentos de não-jogo e outros comportamentos.

Jogo Social

O jogo social compreende o jogo solitário, o jogo paralelo e o jogo de grupo. De seguida, na tabela 1, definem-se os tipos de jogo social.

Tabela 1: Tipos de jogo social segundo da escala Rubin (2001)

Jogo solitário	Jogo paralelo	Jogo de grupo
A criança joga sozinha, está centrada na sua atividade e está pouco ou não atenta às outras crianças. Quando joga encontra-se com uma distância superior a 1 metro das outras e habitualmente brinca com objetos distintos. Quando o espaço é muito reduzido, não se aplica a regra de 1 metro e observa-se o tipo de interação.	A criança é independente, é autónoma, isto é, joga junto a outra criança, mas não joga com ela, porém as comunicações paralelas são frequentes. Neste tipo de jogo social a criança geralmente utiliza objetos semelhantes aos das crianças mais próximas e está com atenção aos pares, bem como às atividades desenvolvidas por eles.	A criança joga com outras e existe uma finalidade ou objetivo centrado no grupo.

Para Rubin (2001) existem seis tipos de jogo, o jogo funcional, jogo construtivo, jogo exploratório, jogo dramático, jogo de regras e ocupadas. Apresenta-se de seguida a tabela 2 as definições de cada tipo de jogo.

Tabela 2: Tipos de jogo da escala Rubin (2001)

Tipos de Jogo	Definição e/ou evidências
Jogo funcional	São apenas praticadas atividades motoras simples com ou sem objetos, somente pelo prazer provocado pelas sensações físicas.
Jogo construtivo	Emerge a manipulação de objetos com a intenção de construir ou criar algo.
Jogo exploratório	É caracterizado pela presença de um comportamento de exploração, de atenção relativamente a um objeto próximo ou distante, com o propósito de alcançar informação visual acerca dos seus atributos físicos. Além da exploração do objeto, também é incluída a exploração de um ruído ou escuta de algo.
Jogo dramático	Abrange o faz-de-conta.
Jogo de regras	A criança ao aceitar regras previamente determinadas, adapta-se a elas e domina as suas ações e reações de acordo com os limites determinados. Porém, antes do início do jogo, poderá existir uma redefinição das regras. Neste tipo de jogo deve existir competição, entre a criança-alvo e os outros jogadores ou ela própria.
Ocupadas	Verifica-se quando é claro para o observador que a criança está implicada num atividade de jogo, mas devido a um impedimento visual, é impossível determinar com precisão qual o tipo de jogo em que a criança está implicada.

Comportamentos de não-jogo

Esta categoria contém cinco comportamentos específicos de não-jogo, que se podem encontrar no jogo da criança tais como, comportamento não ocupado, observador, transição, conversação ativa e interação/conversação com adultos. Através da tabela 3 apresentam-se as definições destes comportamentos.

Tabela 3 - Comportamentos de não-jogo da escala de Rubin (2001)

Comportamentos	Definição e/ou evidências
Comportamento não ocupado	A criança não se concentra, nem tem objetivo de realizar algo.
Comportamento observador	A criança apenas observa as atividades realizadas pelas outras crianças, não fazendo parte da atividade, contudo pode comentar ou rir-se.
Comportamento de transição	A criança termina uma atividade e começa outra.
Conversação ativa	Ocorre uma conversa entre a criança-alvo e um par, em que a primeira escuta atentamente de forma a responder ou a seguir instruções.
Interação/ conversação com adultos	Acontece quando a criança-alvo e o adulto interagem por um período superior a 10 segundos.

Outros comportamentos

Nesta escala (POS), como se pode observar na tabela 4, ainda se incluem quatro tipos de comportamentos que não se integram em nenhuma das categorias anteriores que são: agressão; “*rough-and-trumble*”; “*hovering*” e comportamento ansioso.

Tabela 4 - Outros comportamentos da escala de Rubin (2001)

Outros comportamentos	Definição e/ou evidências
Comportamento de agressão	A criança interage agressivamente com outras.
“<i>Rough-and-trumble</i>”	É caracterizado por uma luta simulada, por uma corrida à volta de algo ou por um contacto físico agradável.
“<i>Hovering</i>”	É um comportamento que se verifica quando uma criança está atenta a uma atividade, mas distanciada, ainda que minimamente, da mesma.
Comportamento ansioso	Relaciona-se com comportamentos que indiquem ansiedade, medo e preocupação, como o chorar, choramingar ou roer as unhas.

1.4.4. O jogo motor na perspectiva de Pellegrini e Smith, Fjørtoft e Senda

Pellegrini e Smith (1998), Fjørtoft (2004) e Senda (1992) baseiam as suas investigações na dimensão motora do jogo. Segundo Pellegrini e Smith (1998) o jogo de atividade física implica uma atividade física de intensidade moderada a forte, isto é, o nível metabólico no decorrer da mesma é superior ao momento em que a criança se encontra em repouso (Ferreira, 2014).

Este jogo incluiu ações como correr, trepar, saltar, pular e baseia-se pela sensação de prazer causada na criança. Pode dividir-se em três tipos de jogos: estereotipias rítmicas, jogo de exercício e jogo de luta e perseguição, que a seguir se passam a definir (Ferreira, 2014).

As estereotipias rítmicas são caracterizadas por movimentos motores globais, tais como balancear e pontapear, que sucedem ao longo do primeiro ano de vida, intensificando aos seis meses e reduzindo substancialmente até ao final do primeiro ano de vida.

Relativamente ao jogo de exercício, este envolve movimentos locomotores posturais e manipulativos e pode ser um jogo solitário ou com pares/adultos. Acontece no final do primeiro ano de vida, evolui consideravelmente até aos seis anos, apresenta uma grande ocorrência entre os quatro e os cinco anos e uma redução entre os seis e os dez anos.

O jogo de luta e perseguição surge entre os seis e os 14 anos de idade e corresponde a uma ação física e vigorosa que inclui habitualmente atividades de contacto físico, corrida de perseguição, luta, confronto cara a cara, arremesso de objetos, agarrar, chutar, pontapear, cair e saltar. Este tipo de jogo ocorre com elevada frequência entre os sete/oito e os dez/onze anos de idade.

Fjørtoft (2004) enumera três tipos de jogo de atividade de física: jogo funcional, jogo simbólico e jogo construtivo, que seguidamente de passam a definir.

O jogo funcional compreende atividade físicas, nomeadamente correr, trepar pedras, deslizar em colinas, trepar árvores, esquiar e cair.

Quanto ao jogo simbólico, este abrange o jogo dramático e o jogo social.

O jogo construtivo, último tipo de jogo considerado pela investigadora, está relacionado com a construção de cabanas e abrigos e com atividades com material da natureza, como paus, pinhas, pedras, etc.

Senda (1992) classifica os jogos em três tipos: jogo funcional, jogo técnico e jogo social.

Ao longo destes a criança pratica várias ações motoras, nomeadamente: movimento - andar, saltar, trepar; balanceamento - andar em círculos, torcer o corpo e rolar; manipulação - areia, aviões, etc.; desafio - andar de baloiço com rapidez e com altitude, ficar pendurada de cabeça para baixo, etc. e descanso – sentar-se e observar o espaço e o ambiente envolvente (Ferreira, 2014).

1.5. A importância do jogo no espaço exterior

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) o espaço exterior é um espaço educativo, conhecido como um prolongamento do espaço interior. Por ser um espaço com potencialidades e oportunidades educativas, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.

Erickson e Ernest (2011) reconhecem que jogar no exterior desenvolve na criança habilidades que vão desde a capacidade motora até à capacidade social e ainda auxilia na criação de relações positivas com a natureza. Além disto, as crianças que jogam no exterior estão muito mais favorecidas a nível físico, emocional, mental e espiritual. Da mesma forma que Erickson e Ernest (2011), Hewes (2006) destaca o impacto positivo no bem-estar físico e psicológico da criança.

Enquanto joga no espaço exterior, a criança pode desenvolver um conjunto de experiências significativas e multissensoriais, as quais permitem estar fisicamente ativa, avaliar o risco, contactar com diferentes pavimentos, que possibilitam o equilíbrio e a coordenação (Rosa, 2013).

Fjørtoft (2001) defende que o exterior é um espaço que promove o desenvolvimento motor, a nível de equilíbrio e coordenação.

Por sua vez, Thigpen (2007) considera que a atividade lúdica ao ar livre ajuda a fortalecer os músculos, o coração e os pulmões. Portanto, as crianças que utilizam o espaço exterior são mais saudáveis. A mesma autora refere que estas crianças estão desenvolvidas cognitivamente, na medida em que o espaço exterior promove a criatividade e imaginação, fornecendo oportunidade de interação e resolução de problemas entre pares.

Williams (2008) afirma que as crianças adquirem conceitos bastante significativos na área das ciências ao analisarem o mundo em que habitam. Williams (2008) defende que a criança ao contactar com elementos naturais presentes no espaço exterior, como água, lama e terra desenvolve o seu conhecimento do mundo.

Rosa (2013) fundamentada em Hanvey (2010) refere que o espaço exterior tem de ser visto como um prolongamento do espaço interior. Não pode ser associado apenas a um lugar onde as crianças correm, caem, falam alto e se sujam devido ao contacto com água, lama e areia.

Em suma, jogar no exterior, é vantajoso para o desenvolvimento cognitivo e motor e para a aquisição de competências sociais (cooperação e interação com os pares e partilha de conhecimentos) e emocionais (avaliação do risco, promoção da autonomia e autoestima) (Rosa, 2013).

1.6. A relação entre tipos de jogo e género das crianças

Desde o nascimento é inevitável a distinção entre masculino-feminino e esta diferença parece influenciar as vivências na sociedade ao nível de estrutura, características, comportamentos e interações (Neto, 1997).

Neto (1997) afirma que “os estereótipos de género revelam-se como mediadores psicossociais que exercem uma influência importante na percepção social, julgamentos, expectativas e comportamentos individuais e colectivos.” (Neto, 1997, p. 179). O mesmo autor refere ainda que a relação entre o género e as atividades lúdico-motoras parece sofrer um declínio com a idade, conforme a criança evolui ao nível cognitivo. Esta evolução possibilita a flexibilidade operatória, que consiste na capacidade de compreender que tanto meninos, como meninas podem ou poderão apresentar comportamentos semelhantes e envolver-se nas mesmas atividades. Além destas afirmações, Neto (1997) considera que o género masculino não mantém um comportamento único, assim como o género feminino.

Conforme se pode verificar de seguida, autores como Pellegrini (1995), Conceição e Nogueira (2004), Boulton e Smith (1993) e Neto e Marques (2004) apresentam vários estudos sobre o jogo em relação ao género.

Pellegrini (1995), através da observação de crianças no recreio constatou que o género e o local do recreio influenciam o comportamento, isto é, os meninos têm preferência pelo espaço aberto e praticam jogos mais vigorosos (Matos, 2012). Também Pellegrini, em 1988, referencia que o tipo de jogo mais praticado, no recreio e em áreas amplas, pelos meninos é o jogo de luta e perseguição (Matos, 2012). Afirma, também que as crianças em idade escolar (1º ciclo do ensino básico) que se implicam neste tipo de jogo evoluem naturalmente para os jogos com regras que se caracterizam essencialmente por sorrisos e gargalhas e por comportamentos de amizade e cooperação.

Conceição e Nogueira (2004) observaram que os meninos mostram mais interesse por praticar as atividades lúdicas em espaços grandes e as meninas em pequenos.

Boulton e Smith (1993) através das suas investigações obtiveram como resultado que as crianças reúnem-se mais em grupo do mesmo género e que os meninos formam grupos maiores do que as meninas. As meninas preferem o contacto social positivo, ao contrário dos meninos que intensificam a sua ação em jogos com regras, nomeadamente o futebol (Matos, 2012).

Neto e Marques (2004) tinham como objetivo de investigação identificar os tipos de jogos consoante o género e a idade das crianças. As atividades que mais surgiram foram o futebol, os jogos de luta e perseguição e os jogos da apanhada. Se por um lado o futebol e os jogos de luta e perseguição tinham como praticantes os meninos, os jogos da apanhada eram a preferência das meninas (Matos, 2012).

Estando em conformidade, com Neto e Marques (2004), apenas no objetivo de estudo, Pissarra et. al, (2004) obtiveram resultados como: a maioria das crianças joga com os dois géneros, apesar de mostrarem alguma preferência no jogo com colegas do mesmo género e na generalidade as crianças comunicam com os amigos (Matos, 2012).

Sintetizando, conclui-se que o género e o local onde são praticadas as atividades lúdicas podem influenciar o tipo de jogo das crianças. Os resultados destes estudos parecem estar em conformidade, uma vez que os autores afirmam que:

- * os meninos têm preferência por espaços abertos, jogos de luta e perseguição e jogos de regras como o futebol;
- * as meninas têm preferência por espaços pequenos, atividades lúdicas socialmente positivas e por jogos de regras como as apanhadas.

Além destes resultados os estudos de Neto e Marques (2004) e Pissarra et. al, (2004) concluem que, embora prefiram jogar com colegas do mesmo género, na globalidade as crianças tanto jogam com meninos, como com meninas e comunicam com os amigos.

CAPÍTULO 2 – INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

As intervenções pedagógicas encontram-se divididas em dois semestres: Prática Pedagógica Supervisionada A1 (PPS A1), que neste caso foi desenvolvida em contexto de Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2) em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nesse sentido, consideramos pertinente, antes da apresentação dos contextos de intervenção, refletir sobre o papel da observação na prática educativa.

A observação, no âmbito da prática pedagógica é um o recurso fundamental para que o educador/professor reveja as suas práticas e construa “*uma consciência crítica de si mesmo*” (Dias & Morais, 2004, p.51), é também um recurso através do qual o educador conhece o meio em que intervém, bem como as crianças.

a observação do professor é o seu principal meio – se não único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação. (Dias & Morais, 2004, p. 49)

Quanto ao conhecimento do meio em que o educador/professor intervém, Estrela (1994) assegura “que não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objectividade a realidade em que pretendemos intervir.” (Estrela, 1994, p. 21).

2.1. A Observação: um instrumento para melhorar a prática

“A observação é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de inteligibilização do real, fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior.”

(Dias & Morais, 2004, p.50)

De acordo com Estrela (1994)

a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (...) e a um tempo de recolha de dados. Na recolha, segue-se o princípio da acumulação e não o da selectividade; o trabalho de organização da informação é feito “a posteriori”, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos. (p. 18)

Segundo o Dicionário Universal da Língua Portuguesa olhar significa dirigir a vista, fazer por ver, enquanto observar significa olhar atentamente para, ver, examinar. Como se comprova olhar é diferente de observar. Muitas vezes o educador/professor olha para o seu grupo e não o observa (Dias & Morais, 2004).

É fundamental planear ou “organizar [um] projecto” (Dias & Morais, 2004, p. 50) de observação, ou seja, definir determinados os objetivos e os critérios que possibilitem organizar e orientar a observação. «Observar o quê?», «para quê?», «como?», «quando?» e «onde?» são questões extremamente essenciais que norteiam este processo de planificação.

Estrela (1994) afirma que planear implica, não só determinar o que observar, designadamente,

as situações e comportamentos, as atividades, os tempos e espaços de ação, as formas e conteúdos da comunicação, as interações verbais e não-verbais e entre outros” [mas também importa escolher] “a classe, a turma/grupo, a escola[/jardim-de-infância], o recreio, o aluno, o professor e um tipo de fenómenos”. (Estrela, 1994, p.29)

Com todos os aspetos anteriores definidos é necessário determinar a estratégia de «como observar», isto é, sobretudo definir “formas e meios de” (Estrela, 1994, p. 29) observar, nomeadamente escolher a metodologia e os instrumentos de recolha de dados.

Os tipos de observação dizem respeito à posição que o observador pretende assumir em relação ao observado aquando da observação (Dias & Morais, 2004).

A observação participante diz respeito à atitude adotada pelo observador, e Estrela (1994) afirma que esta ocorre “quando (...) o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31), “sem, contudo, perder a integridade do seu papel de observador.” (Dias & Moraes, 2004, p. 51).

Wilson em Estrela (1994) relaciona observação participante com observação naturalista.

Definindo observação naturalista, “é aquela que (...) é realizada em meio natural por um observador (...). Preocupando-se com a descrição dos comportamentos do observado (...) ou com a descrição da situação da qual resulta o comportamento (...)” (Dias & Moraes, 2004, p. 51 e 52).

Dias & Moraes (2004) referem que a observação é um método que depende muito da função e da forma da observação. Mais uma vez se encontra implícita a importância da planificação da mesma.

Para Serafini e Pacheco (1990) com a observação o sujeito observador aprende a ensinar, a investigar e aprende a ser professor reflexivo.

Reconhecendo a importância da observação na prática profissional do educador optámos por, no primeiro semestre de PPS (1º contexto), fazer um treino de observação.

2.2. Contexto 1

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1 o estágio foi realizado um estágio num contexto Pré-Escolar público. Este situa-se num bairro social da cidade de Aveiro. Junto a este encontra-se um parque, com espaço verdes, bem como vários prédios de habitação.

Quanto às instalações do mesmo, o Jardim de Infância é constituído: por quatro salas de atividades compostas por áreas; uma sala de acolhimento/atividades de animação/apoio à família; uma sala de reuniões, uma copa e uma cantina.

No que diz respeito ao espaço exterior, as crianças podem usufruir de triciclos, bicicletas de vários tamanhos, trampolim, bolas e pneus de tamanhos variados e dois escorregas de plástico de tamanhos diferentes. Este espaço é pavimentado por diferentes materiais, tais

como areia, borracha reciclada, cimento e terra. Além disto, possui algumas árvores e um arbusto.

Relativamente aos recursos humanos, as crianças podem contar com quatro educadoras, três auxiliares de ação educativa e duas animadoras.

O grupo, no qual foi realizada a intervenção, é constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Este não tinha apenas uma sala de atividades atribuída, mas sim duas. Estas duas salas diferem na sua designação bem como nas áreas que as constituem. A sala do “faz de conta” está organizada por diferentes áreas, a cozinha, a casinha, a mercearia, a expressão dramática (fantocheiro, baú com fantoches e um cabide com diferentes roupas), um reservatório com água onde as crianças podem brincar e um espaço reservado aos jogos de chão. A sala das “expressões e ciências” é formada pela área de multimédia (computador), da expressão plástica (recortes, colagens, modelagem, pintura, desenho, materiais reutilizáveis), estante com livros e diversos recursos didáticos. A troca das salas realizava-se com outro grupo após o horário de almoço.

Neste primeiro semestre de prática pedagógica o objetivo a alcançar foi de facto aquele que se mencionou anteriormente, ou seja, aprender a planificar e executar uma observação e treinar o olhar enquanto observador. Para atingir este objetivo, além de se esclarecer os restantes itens de uma planificação de observação, foi, também, necessário definir um tema de estudo. Neste caso foi o jogo espontâneo no espaço exterior, por duas razões: a importância dada pela educadora a este espaço e por, inicialmente, no início desta prática, observar as crianças a desenvolver atividades de jogo simbólico com areia e paus que encontravam.

Naturalmente, em todas as experiências existem desafios que acrescem dificuldades e superações. Efetivamente, este não foi diferente. Tal como se referiu previamente, é indispensável a planificação de uma observação. Desta forma, foi fundamental determinar o que observar, quando, onde, que instrumentos utilizar, quem observar, durante quanto tempo, bem como o período de observação. Este início não foi fácil, pois a tendência foi construir uma grelha de análise, mesmo antes definição de conceitos. Os conceitos

precisam estar claros antes de se definir como observar. Muitas vezes tendemos a complicar o que é simples! Foi extremamente importante definir o que observar, mas também quem observar pois, deste modo, o olhar encontra-se mais centrado e consequentemente facilita a observação.

Ainda assim, com a observação planificada e colocada em prática, este é um processo caracterizado por desafios e dificuldades. Nas dificuldades inclui-se a recolha de dados e ainda o espaço que se escolheu para observar. A recolha de dados é complexa, pois é difícil registar ações, movimentos corporais e diálogos entre as crianças. De forma a amenizar as dificuldades tentou-se conciliar a gravação com o registo escrito, mas mais uma vez o confronto com a dificuldade: escrever e gravar ao mesmo tempo, no espaço exterior. A criança no exterior não está confinada a um espaço restrito pode caminhar e correr por todo o espaço e é neste sentido que observar passa a ser complexo. Se a observação é direta e natural, então o observador tem de caminhar e correr a par com a criança. Ora, agir desta forma e registar, é uma tarefa bastante trabalhosa e um desafio. Por isso foi importante reduzir o campo de observação, selecionando aleatoriamente algumas crianças para observar.

Como aspetos extremamente positivos evidenciam-se: a reconstrução da ideia de algumas crianças observadas, isto é, ao observar a criança podemos vir a alterar o conhecimento que temos através de ações, atitudes, formas de agir e de estar; um conhecimento mais profundo das crianças observadas, ao nível pessoal e social, pois o nosso olhar apenas está dirigido para a criança em questão; a capacidade de planificar uma observação e o despertar de um olhar mais observador, isto é, uma maior atenção a pormenores que inicialmente eram despercebidos.

Contudo, e apesar de todas as dificuldades e desafios, é um processo que, para além de nos fazer crescer, educou o olhar.

2.3. Contexto 2

De acordo com a organização anterior, importa também iniciar este subcapítulo com a caracterização do 2º contexto de prática. A prática pedagógica foi realizada numa turma

de 2º ano de escolaridade, numa escola do município de Ílhavo, pertencente ao distrito de Aveiro. Este contexto integra-se no agrupamento de escolas de Ílhavo, que é composto por 12 estabelecimentos de ensino, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário.

Neste estabelecimento de ensino funcionam duas valências – Pré-Escolar e 1º CEB. O Pré-Escolar conta com 50 crianças, 2 educadoras e 2 assistentes operacionais. Já o 1º CEB possui 200 crianças inscritas, 8 professores, 2 assistentes operacionais, 2 professores de apoio educativo e 2 professores de educação especial.

O edifício é recente e, por resultado, a sua construção e características são modernas. No que diz respeito ao espaço interior e à sua organização possui: um átrio de entrada (Cf. Imagens 1 e 2); duas salas do pré-escolar; casas de banho, devidamente equipadas para crianças; oito salas destinadas ao 1º CEB; sala de apoio pedagógico; sala da Associação de Pais; quatro casas de banho para os alunos e duas para professores; corredores equipados com cabides e bancos; biblioteca, gabinete das Atividades de Tempos Livres (ATL), sala de professores constituída por um gabinete de trabalho, uma cozinha e duas casas de banho e ainda um refeitório, que é também para espaço de ATL. O espaço exterior, para o 1º CEB é composto por uma cobertura (Cf. Imagens 3 e 4), um campo de futebol e de basquete (Cf. Imagem 5), uma zona verde (Cf. Imagem 6) contendo também alguns bancos espalhados pelo espaço. Já para o Pré-Escolar, existe um parque infantil.



Imagens 1 e 2 - Átrio de entrada



Imagem 3 - Cobertura



Imagem 4 - Cobertura



Imagem 5 - Campo de futebol e basquete



Imagem 6 - Zona verde

Importa referir que: todas as salas se encontram equipadas com um computador para uso do docente e de uma bancada metálica que permite a realização de experiências e de outros trabalhos práticos; é dada às crianças a possibilidade de requisitarem um portátil; as paredes interiores são revestidas com um material que permite afixar trabalhos, documentos ou outras informações e as salas de 3º e 4º ano encontram-se equipadas com quadro interativo.

No 1º CEB são desenvolvidas diariamente Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) das 16h30min às 17h30min. As AEC oferecidas aos alunos, em regime facultativo, são: Apoio ao Estudo, Música, Atividade Física e Desportiva, Atividades Lúdico-Expressivas, Tecnologias da Informação e Comunicação e Inglês.

Quanto à turma, como mencionado anteriormente, frequenta o 2º ano de escolaridade e é composta por 20 crianças, das quais oito são meninas e 12 são meninos sendo um destes, uma criança com Necessidades Educativas Especiais devido à sua síndrome, a Síndrome de Asperger. Destas, duas frequentam o Apoio durante o horário escolar. Esta turma tem um horário, relativamente às áreas de estudo a lecionar, que tem de ser cumprido (Cf. Anexo 1).

2.3.1. Objetivos do estudo

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar o jogo no espaço de recreio numa escola de 1º CEB . Para dar resposta ao objetivo principal, definimos os seguintes objetivos específicos:

- * identificar os tipos de jogo que ocorrem no recreio;
- * analisar a relação entre tipos de jogo e o género das crianças.

2.3.2. Opções metodológicas

Este estudo é caracterizada como um estudo qualitativo, pois segundo Luis (2014) e Meirinhos e Osório (2010) uma abordagem qualitativa consiste em perceber os participantes do estudo no seu contexto, na sua realidade natural. Bogdan e Bilken (1994) referem que neste tipo de investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). Além destas classificações, este estudo também é considerada descritiva e interpretativa, uma vez que através do instrumento de recolha de dados torna-se possível descrever a situação observável e posteriormente proceder à interpretação dos dados obtidos.

Meirinhos e Osório (2010) incluem na investigação qualitativa o estudo de caso. Segundo Yin (2005), o estudo de caso é uma forma de analisar a realidade utilizada frequentemente na área das ciências humanas e sociais e, assim como refere Craveiro (2007), um processo bastante usado na investigação em educação (Luis, 2014). Gomez, Flores e Jiménez (1999) confirmam as ideias acima mencionadas determinando o estudo de caso como “um estudo completo ou intenso de uma faceta, uma questão ou quiçá dos acontecimentos que ocorrem num contexto geográfico ao longo de um período de tempo” (Luis, 2014, p.109).

Neste sentido, podemos incluir este estudo numa metodologia qualitativa e num estudo de caso, uma vez que visa investigar o jogo livre das crianças, no seu contexto natural e habitual durante um período de tempo definido, através da observação, descrição e análise dos dados recolhidos.

2.3.3. Instrumentos de recolha e análise de resultados

De acordo com De Ketele e Roegiers (1993) selecionar o instrumento ideal de recolha de dados consoante os objetivos do investigador possibilita ao mesmo descrever, compreender, explorar e avaliar a qualidade dos resultados, ou seja, é fundamental que esta decisão seja a mais adequada para posteriormente facilitar o trabalho na análise de resultados (Rosa, 2013).

Os instrumentos de recolha de dados selecionados foram a gravação em vídeo e as notas de campo. As gravações decorreram ao longo de nove semanas (19 de outubro a 16 de dezembro de 2015), com períodos de duração entre cinco e dez minutos, no recreio escolar. Cada criança foi observada duas vezes, perfazendo um total de doze vídeos.

Posteriormente, para a análise foram elaboradas categorias de análise. Estas categorias são fundamentadas nos tipos de jogo definidos por Rubin (2001) e Pellegrini e Smith (1998), conforme se pode observar na tabela 5. De acordo com Rubin (2001) as categorias podem surgir em simultâneo por exemplo, um jogo de grupo poderá ocorrer com o jogo funcional/exercício e com o jogo de regras.

Tabela 5 - Categorias de análise de tipos de jogo

Tipo de jogo	Definição e evidências
Jogo solitário	<ul style="list-style-type: none"> * joga sozinha; * centra-se na sua atividade; * pouco ou não atenta às outras crianças.
Jogo paralelo	<ul style="list-style-type: none"> * é independente e autónoma; * joga junto a outra criança, mas não joga com ela; * as comunicações paralelas são frequentes; * geralmente utiliza objetos semelhantes aos das crianças mais próximas; * está com atenção aos pares, bem como às atividades desenvolvidas por eles.
Jogo de grupo	<ul style="list-style-type: none"> * joga com outras; * existe uma finalidade ou objetivo centrado no grupo.
Jogo funcional/exercício	<ul style="list-style-type: none"> * pratica atividades motoras simples; * executa movimentos locomotores posturais; * com ou sem objetos; * valoriza-se o prazer provocado pelas sensações físicas.
Jogo construtivo	<ul style="list-style-type: none"> * manipula objetos com a intenção de construir ou criar algo.
Jogo exploratório	<ul style="list-style-type: none"> * comportamento de exploração de um objeto, ruído ou escuta de algo próximo ou distante.
Jogo dramático	<ul style="list-style-type: none"> * comportamentos de faz-de-conta; * imitação da realidade ou desejos.
Jogo de regras	<ul style="list-style-type: none"> * aceita regras previamente determinadas, adapta-se a elas e domina as suas ações e reações de acordo com os limites determinados; * antes do início do jogo, poderá existir uma redefinição das regras; * compete com os outros jogadores ou com ela própria.
Ocupadas	<ul style="list-style-type: none"> * é claro para o observador que a criança está implicada num atividade de jogo, mas devido a um impedimento visual, é impossível determinar com precisão qual o tipo de jogo em que a criança está implicada.
Jogo de luta e perseguição	<ul style="list-style-type: none"> * age física e vigorosamente; * contacta fisicamente; * persegue, luta, confronto cara a cara, arremessa objetos, agarra, chuta, pontapeia, cai e salta.

2.3.4. Participantes

O presente estudo, tal como foi referido anteriormente, foi realizado numa escola de 1º CEB, mais precisamente numa turma do 2º ano de escolaridade.

O processo de seleção dos participantes passou por duas fases: o pedido de autorização para captar imagens e vídeos a todos os encarregados de educação da turma e seleção aleatória das crianças a observar. Para esta seleção foi necessário estabelecer o critério de género, uma vez que um dos objetivos específicos passa por analisar a relação entre o género e o tipo de jogo. Posteriormente a estes procedimentos, participaram seis crianças neste estudo, três do género feminino e três do género masculino, todas elas com sete anos de idade.

Para não comprometer a identidade das crianças e manter os critérios de ética e confidencialidade, estas foram codificadas de C1 a C6, como se pode verificar tabela 6.

Tabela 6 – Codificação das crianças segundo o sexo

Sexo Feminino	Sexo Masculino
C1	C4
C2	C5
C3	C6

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se em tabelas os resultados obtidos a partir da análise dos vídeos, que serão descritas para facilitar a sua compreensão.

3.1. Tipos de jogos que ocorrem no recreio.

Antes de mais importa compreender a forma como os dados foram analisados. Através da visualização dos vídeos e das categorias de análise foi possível identificar os tipos de jogos que ocorreram, tendo em conta as ações e atitudes das crianças conforme interrompiam e iniciavam o jogo. É de salientar, novamente, que as categorias podem surgir em simultâneo, isto é, num jogo da apanhada ou de futebol a criança joga em grupo, mas este jogo também se considera um jogo funcional/exercício, uma vez que a criança corre (atividade motora simples) e um jogo de regras.

Analisam-se os tipos de jogos criança a criança e de observação a observação com o objetivo de tornar mais clara a ocorrência dos mesmos, para, também assim, compreender a preferência de cada criança.

		C1	
Tipos de jogo		Observação 1 (n)	Observação 2 (n)
	Jogo solitário		
	Jogo paralelo		
	Jogo de grupo	1	1
	Jogo funcional/exercício	1	1
	Jogo construtivo		
	Jogo exploratório	1	
	Jogo dramático		
	Jogo de regras	1	1
	Ocupadas		
	Jogo de luta e perseguição		

Tabela 7 - Tipos de jogo identificados na criança C1

Parece haver uma preferência constante de C1 por jogos de grupo, jogo funcional/exercício e de regras, pois estes tipos de jogo ocorrem em ambas as observações e de forma contínua.

Além desta análise é interessante a oposição do seu comportamento em situação informal e formal. Esta oposição verifica-se apenas ao longo da observação 1, na qual C1 mantém uma atitude de liderança (situação informal), enquanto em sala de aula (situação formal) exibe um comportamento passivo. Como afirma Neto (1997) o recreio permite dar liberdade à criança para exprimir o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos, o que não é possível na sala de aula.

		C2	
<i>Tipos de jogo</i>		Observação 1	Observação 2
		(n)	(n)
	Jogo solitário	1	3
	Jogo paralelo	2	
	Jogo de grupo	2	3
	Jogo funcional/exercício	5	5
	Jogo construtivo		
	Jogo exploratório		4
	Jogo dramático		
	Jogo de regras	1	
	Ocupadas		
	Jogo de luta e perseguição		1

Tabela 8 - Tipos de jogo identificados na criança C2

Embora na observação 1 o número de ocorrências de jogo paralelo e jogo de grupo sejam iguais, C2 parece ter preferência pelo jogo paralelo, uma vez que uma das ocorrências de grupo é por um curto espaço de tempo, voltando de imediato ao jogo paralelo. A ocorrência de jogo solitário é de transição, por isso não tem grande evidência.

Na observação 2, a situação é semelhante. O número de ocorrências de jogos solitário e de grupo é equivalente, no entanto, através da quantidade de tempo que C2 joga solitariamente, verifica-se uma aparente preferência por este tipo de jogo. O número de ocorrências indica a transição entre ambos os jogos.

Esta criança para além de parecer preferir os jogos solitário e paralelo, mostra uma tendência para os jogos funcional/exercício e exploratório. O facto de parecer preferir o jogo solitário e paralelo pode ser indicador de que C2 manifesta algum desconforto na interação com os outros (Ferreira, 2014), no entanto este desconforto não se verificar uma vez que é uma criança com um envolvimento social positivo.

		C3	
<i>Tipos de jogo</i>		Observação 1	Observação 2
		(n)	(n)
	Jogo solitário	1	
	Jogo paralelo		1
	Jogo de grupo	2	4
	Jogo funcional/exercício	2	5
	Jogo construtivo		
	Jogo exploratório	2	
	Jogo dramático	2	1
	Jogo de regras	2	
	Ocupadas		
	Jogo de luta e perseguição		3

Tabela 9 - Tipos de jogo identificados na criança C3

Aparentemente C3 apresenta uma predileção por jogos de grupo, funcional/exercício, dramático e luta e perseguição. O jogo de grupo ocorre simultaneamente com os jogos funcional/exercício, dramático e luta e perseguição.

O jogo dramático mantém sempre o mesmo seguimento, uma vez que esta criança refere muitas vezes, em ambas as observações, o treino ninja e na observação 1 a preferência pelo ninja branco. O jogo de luta e perseguição surge no sentido do treino ninja. Aparentemente a justificação para a preferência deste tipo de jogos pode estar na facilidade com que C3 se relaciona e interage com os outros.

		C4	
Tipos de jogo		Observação 1 (n)	Observação 2 (n)
	Jogo solitário		
	Jogo paralelo	1	
	Jogo de grupo		2
	Jogo funcional/exercício		2
	Jogo construtivo		
	Jogo exploratório	1	
	Jogo dramático		2
	Jogo de regras		2
	Ocupadas		
	Jogo de luta e perseguição		1

Tabela 10 - Tipos de jogo identificados na criança C4

Embora o número de ocorrências pareça indicar uma preferência pelo jogo de grupo, C4 é uma criança que parece preferir um jogo diferente dos outros participantes deste estudo, uma vez que não é tão ativa e vigorosa nos seus jogos. Além destas razões, nas observações realizadas existem muitos momentos de não jogo.

Relativamente aos jogos funcional/exercício, dramático e de regras, jogos que apresentam mais do que uma ocorrência na observação 2, estes são observáveis mais no final da observação, por isso o tempo de permanência nos mesmos é reduzido. Assim como C3, o seu jogo dramático mantém sempre o mesmo sentido, os ninjas e as suas características. Como afirma Piaget (1990) o jogo simbólico (dramático) com regras (definidas pelas características dos ninjas) é característico desta idade.

		C5	
<i>Tipos de jogo</i>		Observação 1	Observação 2
		(n)	(n)
	Jogo solitário		
	Jogo paralelo		1
	Jogo de grupo	1	2
	Jogo funcional/exercício	1	2
	Jogo construtivo		
	Jogo exploratório		
	Jogo dramático		
	Jogo de regras	1	2
	Ocupadas		
	Jogo de luta e perseguição	1	4

Tabela 11 - Tipos de jogo identificados na criança C5

C5 parece ter uma preferência por jogo de luta e perseguição, contudo e dado que estes são transitórios, esta criança permanece mais tempo em jogos de grupo, funcional/exercício e de regras. É claro a predileção por jogos mais ativos, por movimento e sensações físicas, uma vez que ocorrem com grande frequência o jogo de futebol e apanhada, jogos com regras e social (Piaget, 1990 e Rubin, 2001).

Esta criança evidencia um equilíbrio comportamental em situações de contexto formal e informal, pois tanto é ativa em sala de aula (contexto formal), como no recreio (contexto informal).

		C6	
<i>Tipos de jogo</i>		Observação 1	Observação 2
		(n)	(n)
	Jogo solitário		3
	Jogo paralelo		2
	Jogo de grupo	1	1
	Jogo funcional/exercício	1	2
	Jogo construtivo		
	Jogo exploratório		5
	Jogo dramático		
	Jogo de regras	1	
	Ocupadas		
	Jogo de luta e perseguição		2

Tabela 12 - Tipos de jogo identificados na criança C6

Embora se verifique um maior número de ocorrências de jogo solitário, C6 parece preferir o jogo de grupo, uma vez que este ocorre ao longo de toda a observação 1, traduzido em jogos de apanhada e de roda. Na observação 2 existem transições entre os jogos solitário e paralelo, mantendo sempre uma atitude exploratória.

Através destas tabelas de análise individual pode-se concluir que, em determinadas crianças o número de ocorrências parece não traduzir a preferência que elas têm por certo tipo de jogo. Este facto torna-se evidente nas crianças C1 e C2. Enquanto C1 tem apenas uma ocorrência de jogo de grupo, C2 tem três, no entanto esta apresenta uma preferência pelo jogo solitário, pelo tempo que permanece neste tipo de jogo.

Em consequência das análises individuais surge a tabela 13 que indica o número total de ocorrências de cada tipo de jogo.

Tipos de jogo	Total de ocorrências (n)
Jogo solitário	8
Jogo paralelo	7
Jogo de grupo	20
Jogo funcional/exercício	27
Jogo construtivo	0
Jogo exploratório	13
Jogo dramático	5
Jogo de regras	9
Ocupadas	0
Jogo de luta e perseguição	12

Tabela 13 - Ocorrência total de cada tipo de jogo

Com todos os dados organizados e contabilizados na tabela 13 pode-se verificar quais os tipos de jogo que ocorrem com mais frequência, nomeadamente os jogos: funcional/exercício, de grupo, exploratório e de luta e perseguição.

* O jogo funcional/exercício, segundo Pellegrini e Smith (1998) evolui consideravelmente até aos seis anos e reduz entre os seis e os dez. Neste estudo é o jogo que ocorre com mais frequência. Este resultado pode ter como justificação os sete anos de idade dos participantes. Estes parecem estar na fase de transição entre este tipo de jogo e jogo de luta e perseguição que ocorre entre os seis e os 14 anos. Além destas razões, as crianças que participam nestes estudo, na sua grande maioria, demonstram níveis de energia elevados, ou seja, estes níveis influenciam a sua atividade física e motora.

* O jogo de grupo pode ocorrer devido a duas razões: a ausência de recursos/equipamentos no recreio que incentivem o jogo, reunindo assim as condições necessárias para que as crianças se reúnam em grupo para juntas organizarem os seus jogos e ainda a grande predisposição para as interações sociais positivas, conforme refere Parten (1932) - os participantes são crianças que se integram e fazem integrar facilmente e revelam laços sociais marcantes.

* O jogo exploratório, assim como o jogo acima mencionado também parece ocorrer com bastante frequência provavelmente devido à falta de recursos/equipamentos no recreio. Nesta situação as crianças exploram objetos como o suporte de caixote do lixo (C1), o reflexo no vidro da biblioteca (C2), as redes do campo de futebol (C3) e os insetos e folhas (C6).

* O jogo de luta e perseguição ocorre possivelmente devido à idade (sete anos) dos participantes do estudo. Segundo Pellegrini e Smith (1998) este tipo de jogo surge entre os seis e os 14 anos de idade. Além disso, o recreio escolar, um espaço aberto, proporciona a ocorrência de jogos mais vigorosos.

3.2. A relação entre tipos de jogo e género das crianças.

A tabela 14 resulta das tabelas de análise individual e está organizada consoante o número de tipos de jogo observados no género feminino e masculino.

Tipos de jogo	Sexo feminino (n)	Sexo masculino (n)
Jogo solitário	5	3
Jogo paralelo	3	4
Jogo de grupo	13	7
Jogo funcional/exercício	19	8
Jogo construtivo	0	0
Jogo exploratório	8	6
Jogo dramático	3	2
Jogo de regras	4	4
Ocupadas	0	0
Jogo de luta e perseguição	4	8

Tabela 14 - Ocorrência dos tipos de jogo no sexo feminino e no sexo masculino.

Ao observar esta tabela pode-se concluir que o género feminino tem um número de ocorrências mais elevado que o género masculino. Contudo, estes números mais elevados que os do género masculino podem não indicar uma maior preferência das meninas por determinado tipo de jogo em relação aos meninos. Esta hipótese pode estar associada ao número de vezes em que as crianças transitam de jogo para jogo, enquanto outras se mantêm constantes na sua prática. As meninas parecem transitar mais de jogo do que os meninos.

A hipótese pode confirmar-se através dos tipos de jogo com ocorrências mais elevadas tanto num género como no outro. Nas meninas os jogos que se observam com mais frequência são os de grupo, o funcional/exercício e o exploratório. Nos meninos a análise é semelhante, a única diferença reside na preferência do jogo de luta e perseguição em relação ao jogo exploratório. Esta discrepância e a preferência pelo jogo de luta e

perseguição também foi apurada nos estudos de Pellegrini (1988) e Neto e Marques (2004), que refere que este tipo de jogo é o mais praticado pelos meninos, no recreio e em áreas mais amplas.

Embora em número mais reduzido comparado com as ocorrências de outros tipos de jogo, é interessante observar a mesma frequência de jogo de regras entre os géneros. Este facto pode ter como justificação os sete anos de idade de cada criança que participa neste estudo. Piaget (1990) afirma que o jogo com regras aparece entre os sete e os 11 anos, desta forma estas crianças parecem estar a iniciar este tipo de jogo.

As observações também nos permitem verificar que:

- * a maioria das crianças joga com os dois géneros, embora mostrem uma preferência por jogar com companheiros do mesmo género;
- * geralmente jogam e comunicam com os seus amigos.

Estes resultados vão ao encontro do que afirmam Pissarra et al (2004) ao afirmar que as crianças tendem a jogar com companheiros do mesmo sexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso tinha como objetivos específicos identificar os tipos de jogo que ocorrem no recreio e analisar a relação entre tipos de jogo e o gênero das crianças.

Relativamente ao primeiro pode-se concluir que os jogos mais observados neste recreio e praticados por estas crianças são os jogos: funcional/exercício com 27 ocorrências; de grupo com 20 ocorrências; exploratório com 13 ocorrências e de luta e perseguição com 12 ocorrências.

Quanto à relação entre tipos de jogo e o gênero das crianças, não parece existir uma diferença significativa no número de ocorrências entre o gênero feminino e masculino. As meninas que participaram neste estudo parecem preferir os jogos de grupo, funcional/exercício e o exploratório. Já os meninos aparentam ter uma preferência por os jogos de grupo, funcional/exercício e luta e perseguição. Além destas respostas também se deve referir que a maioria das crianças joga com os dois gêneros, embora mostrem uma preferência por jogar com companheiros do mesmo gênero e na generalidade jogam e comunicam com os seus amigos.

Este estudo permite concluir que as crianças que participaram nele, parecem estar numa fase de transição, talvez devido ao desenvolvimento característico dos sete anos de idade, pois nos tipos de jogos motores de Pellegrini e Smith (1998) - jogo funcional/exercício (um aos seis anos de idade) e jogo de luta e perseguição (seis aos 14 anos de idade) – as crianças parecem preferir o primeiro em relação ao segundo. Além desta conclusão, também é possível concluir que a limitação de recursos/equipamentos no recreio pode influenciar a ocorrência dos tipos de jogo, conforme se pode verificar no número de ocorrências dos jogos de grupo e exploratório.

Assim como todos os estudos, este também apresenta limitações e aspetos que num novo estudo de caso neste âmbito se poder-se-á ter em consideração. Destaca-se como principal limitação o número reduzido de observações, que está relacionado com o momento em que a observação era realizada. Do mesmo modo que se inclui neste parâmetro a organização dos dias em que cada criança seria observada, também se inclui o intervalo

tempo de observação. O alargamento do período de observação permitiria uma análise mais sólida do tipo de jogo presente na ação das crianças.

Nem tudo são limitações! As conclusões deste estudo possibilitam conhecer mais profundamente o grupo de crianças e refletir sobre os espaços da escola. As aparentes preferências dos tipos de jogo identificados auxiliam no conhecimento que se tem sobre as crianças e permitem identificar o desenvolvimento das mesmas. É o caso do jogo de grupo, um dos que ocorre com mais frequência. A aparente preferência por este tipo de jogo evidencia os comportamentos destas crianças, isto é, são crianças positivamente sociáveis e com níveis de interação elevados. Além destes traços de personalidade também se pode referir que é possível observar a diferença ou não dos comportamentos em contextos formais e informais. Em relação ao desenvolvimento da criança, muitos autores referem o período de tempo em que alguns tipos de jogo ocorrem, logo esta informação permite averiguar se a criança, dentro dos seus interesses e características, se desenvolve de forma crescente. As vantagens enumeradas até então estão relacionadas com a utilidade deste trabalho para o professor, contudo este também é importante para a escola. Os jogos de grupo e exploratório podem também ser justificados pela falta de recursos no recreio, desta forma as crianças vêm-se confrontadas com a necessidade de se reunir em grupo (jogo de grupo) ou exploram outros recursos, materiais, objetos ou animais (jogo exploratório). É de salientar a importância que uma observação com recurso a gravação em vídeo possui. Através deste instrumento de recolha de dados é possível registar todos os movimentos, ações e atitudes de forma mais rápida, sem o observador esquecer nenhum aspeto, o que facilita a análise.

Para concluir este trabalho resta mencionar algumas aprendizagens alcançadas. O facto de o estudo incidir também na observação de crianças permitiu, além de desenvolver um olhar mais atento ao que se passa ao nosso redor, aprender a criar uma planificação de observação, bem como entender o quanto é importante observar uma criança. Além destas possibilitou concluir que, também, através do jogo, de uma forma mais informal, o professor pode conhecer melhor a personalidade e o desenvolvimento das crianças, devendo assim valorizar estes momentos lúdicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

Dias, C. M. & Morais, J. A. (2004). *Interacção em sala de aula: observação e análise*. Referência, 11, 50.

Duarte, J. A. (2009). *O Jogo e a Criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, A. M. F. (2014). *Interação criança-espço exterior em jardim-de-infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Hohman, M., Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Kishimoto, T. M., Bomtempo, E., Penteado, H. D., Mrech, L. M., Moura, M. O., Fusari, M. F. R., Ribeiro, M. L. S., Dias, M. C. M. & Ide, S. M. (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 5ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.

Luis, J. A. F. S. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação: Avaliação e Qualidade da Intervenção Educativa na Educação de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Matos, A. S. (2012). *O Recreio Escolar: Observação dos comportamentos de crianças do 1º ciclo*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança*. 3ª Edição. Livros Técnicos e Científicos.

Rosa, A. R. L. M., (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. University of Maryland: Center for Children, Relationships, and Culture.

Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª Edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Webgrafia

Conceição, A., Nogueira, S. (2004). Brincadeiras e Jogos Tradicionais de Outros Tempos. *Mneme - Revista Virtual de Humanidades*, 5. Retrieved from <http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/227/207>.

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora disponível em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

Dicionário Universal da Língua Portuguesa disponível em <http://www.priberam.pt/DLPO/>.

Erickson, D. M., & Ernest, J. A. (2011). *The real benefits of nature play every day*. Exchange 33 (4), 97-99. Retrieved from <http://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22> .

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117. Retrieved from <http://www.imaginationplayground.com/images/content/3/0/3002/The-Natural-Environment-As-A-Playground-For-Children-The-Impac.pdf> .

Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2). Retrieved from http://www.springzaad.nl/litdocs/landscape_as_playscape_the_effects_of_natural_environments_on_childrens_play_and_motor_development.pdf .

Hewes, J. (2006). Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning. *Early Childhood Learning – Knowledge Centre*. Retrieved from http://earlychildhooddevelopment.ca/sites/default/files/u1933/let_the_children_play_natures_answer_to_early_learning_jane_hewes.pdf .

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. Retrieved from <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>.

Pacheco, J. A. & Serafini, O. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2)

(pp. 1-19). Retrieved from
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990,3%282%29,1-20%28OscarSerafini%26JoseAPacheco%29.pdf>.

Thigpen, B. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero too three*, 28 (1), 19-23. Retrieved from
http://main.zerotothree.org/site/DocServer/outdoorplay_thigpen.pdf?docID=4881 .

Williams, A. E. (2008). Exploring the natural world with infants and toddlers in na urban setting. *Journal naeyc*. 22-25. Retrieved from
<http://journal.naeyc.org/Subscription/0108/Williams-An%20Urban%20Setting.pdf> .

ANEXOS

ANEXO 1

Horário da turma

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 12:00	Estudo do meio	Português	Apoio ao Estudo	Estudo do meio	Matemática
12:00 – 12:30			Apoio ao Estudo	Estudo do meio	Matemática
12:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 15:00	Matemática	Estudo do meio	Matemática	Português	Oferta Complementar
15:00 – 16:00	Matemática	EAFM	EAFM	Português	EAFM
16:00 – 16:30	Intervalo				
16:30 – 17:30	Música	TIC	ALE	Inglês	AFD

ANEXO 2

Observações descritivas de C1

Data: 23 de novembro de 2015

C1 encontra-se num grupo de quatro meninas e da sua turma, junto a um suporte de caixote do lixo no alpendre, que fica no exterior do espaço de recreio. A sua ação passa por observar duas crianças que, cada uma na sua vez, realiza movimentos corporais em cima do suporte.

Quando chega novamente a vez da primeira menina que C1 observou, esta empurra-a e dialoga com a mesma. Esta atitude resulta no abandono do grupo por parte da criança. E imediatamente a seguir C1 sobe para o suporte. Enquanto se movimenta nele, com as pernas e os braços, comunica com as outras duas crianças.

Nestes instantes a criança que abandonou o grupo volta a inserir-se no mesmo. Uma das outras tem como objetivo a formação de uma fila em frente ao objeto lúdico. C1, ainda em cima do suporte, determina a ordem pela qual usufruem do mesmo indicando e dizendo ao mesmo tempo “Eu sou a primeira, tu és a segunda, a terceira e a quarta.”. Entretanto chega outra menina e C1 afirma “Quinta.”. Ao longo destes acontecimentos C1 mantém-se em cima do suporte fazendo os mesmos movimentos corporais como abrindo as pernas, fechando e elevando as mesmas, esticando os braços, fletindo os joelhos.

Chega o momento em que sai do suporte. Não volta para a fila e fica a observar, ao lado do suporte e de mãos nos bolsos das calças, as restantes colegas de grupo.

Regressa ao objeto lúdico na sua vez realizando os mesmos movimentos. Quando sai do mesmo percorre a fila, embora não se inseria na mesma e interage com o grupo, comunicando oralmente com os elementos do mesmo. Adquire novamente uma posição de observadora.

Na sua vez retorna ao objeto e experimenta outro tipo de movimentos: apoia as mãos numas barras verticais, inclina o tronco para a frente e eleva e flete os membros inferiores para trás, cada um na sua vez; ergue o corpo apoiando os pés nas barras verticais e procura equilíbrio. Nesta ação as restantes crianças do grupo observam-na.

Entretanto, chega uma criança e dialoga, gesticulando de forma rápida com C1 enquanto esta sai do suporte do caixote do lixo e observa o local para onde a criança que chegou indica. A criança ausenta-se e C1 mantém, apenas uns segundos, o olhar voltado para o mesmo local. Depressa retoma as atividades que estavam a ser desenvolvidas observando a crianças que está a desfrutar do objeto lúdico. Como a criança observada por C1 tenta experimentar o último movimento, o de equilíbrio, e não está a ser muito bem sucedida, C1 dá indicações e acaba por exemplificar. No

entanto, quando a criança sai distrai-se e C1 chama pelo seu nome elevando o tom de voz e aproximando-se da mesma. Volta à mesma posição dizendo “Não é assim!”, enquanto as crianças do grupo a observam. Ao voltar à posição, não consegue apoiar os pés logo à primeira, sendo necessário uma segunda tentativa. No decorrer desta aproxima-se de C1 um menino que a empurra, de forma a retirá-la de lá. Ela irritada também o empurra, puxa-o pela camisola e pela orelha. Ele acaba por conseguir subir ao suporte, saindo de imediato. Ela sobe ao suporte e chama muito alto por uma das meninas. Entretanto, uma menina que se aproximou começa a passar por cima do suporte e ela fica chateada. Uma das meninas que estava junto a C1 tenta fazer com que ela pare. A menina ao sair, C1 retoma a sua posição e através de chamamentos e toque na cabeça pede que as meninas que estão junto a ela lhe prestem atenção. A menina que levou um toque na cabeça retribui e uma delas chama-a a atenção pelo que fez. C1 sai do suporte para falar com uma menina do grupo enquanto as outras duas iniciam uma briga, empurrando-se uma à outra. C1 ao aperceber-se, tenta separá-las, colocando-se no meio delas de braços abertos, ao mesmo tempo que diz para pararem.

Data: 24 de novembro de 2015

C1 no espaço exterior do recreio e junto a uma das salas tenta, com as mãos pousadas nos braços de uma menina da sua turma, que uma outra da sua turma brinque com ela. A menina não querendo, volta-se para um grupo que se encontra sentado ao seu lado. C1 acompanha-a e observa o mesmo que está a ver um livro.

Passados alguns segundos, uma das meninas que pertence à sua turma, volta-se para ela e ao tocar no seu braço, depressa se afastam do grupo juntamente com a criança com quem C1 inicialmente tentou brincar. Junto a um canto oposto a que se situavam anteriormente as três, em círculo, começam a jogar um jogo que envolve canto e movimentos corporais como membros superiores, inferiores e tronco. Ao abandonar este jogo iniciam outro cantando “uma (...) de iogurte tem sabor a *tutti-frutti*. Estica, estica, encolhe, fica.”. Neste jogo, exceto a canção a única diferença é que apenas joga C1 e uma menina, mantendo todas as ações do anterior. As mesmas repetem o jogo. No fim da repetição a menina que joga com C1 afirma “não é assim!”, a outra, que observa, contraria dizendo “é, é!”. Voltam a iniciar o jogo e a criança que observa diz “agora é a minha vez!”. Terminando esta terceira vez, C1 volta-se para a menina que está a observar para jogar com ela, mas como a outra também quer tentam jogar as três. Chegam à conclusão que este não dá para ser jogado a três, então voltam ao primeiro, repetindo a mesma canção e os mesmos movimentos.

Enquanto C1 tira o casaco e o aperta na cintura, as outras duas crianças voltam a jogar o jogo segundo jogo. C1 no fim de apertar o casaco, insere-se no jogo quando este já vai a meio.

No momento em que estão terminar o jogo e uma das crianças diz “agora o scooby doo!” outra menina integra-se no grupo e começam a cantar “scooby do, mão na mão, mão no pé” ao mesmo que tempo que movimentam mãos, pernas e pés. Entretanto uma das crianças diz que “não é assim!”. Ao trocarem todas algumas palavras rapidamente formam grupos de dois e voltam a cantar “scooby doo, mão na mão, mão no pé, mão na cabeça, mão no chão (...)”. Esta repetição já envolve movimentos com todo o corpo. Voltam a jogar, mas trocam de pares. No fim do mesmo uma das crianças afirma “nós ganhámos!”.

Enquanto as outras meninas dialogam, C1 apanha o casaco de uma delas, atira-o para o ar e a seguir aperta-o à cintura da criança a que ele pertence. No fim desta ação tentam as duas jogar o *scooby do* de outras formas: com as mãos apertadas, com a cabeça e com os pés. Como não conseguem nenhuma das formas, jogam outro jogo do mesmo género que os outros, mas este envolve mais movimentos com as pernas, testando o equilíbrio.

As outras meninas, com quem jogaram anteriormente, aproximam-se e uma delas, ao mesmo tempo que as afasta para formarem um círculo e diz algumas palavras, começa a exemplificar outros movimentos corporais enquanto C1, juntamente com outra, os repete. Com esta exemplificação tentam ensinar a criança que não sabe.

C1 no final da exemplificação dá a mão a uma delas e ao afastar-se no grupo pega na mesma e começa a rodopiar, repetindo este movimento mais uma vez. A seguir trocam de posições e C1 passa a ser a criança que fica ao colo. Posteriormente, C1 sobe a um degrau, coloca-se às costas da criança enquanto esta se desloca e C1 faz que voa, mexendo os braços para cima e para baixo. Ao sair das costas, C1 começa a saltar e a rodar com as mãos dadas à mesma.

Entretanto, outra menina as observa e insere-se no grupo, fazendo os mesmos movimentos. Num determinado momento começam a contagem até 10 e agacham-se. Neste instante aproximam-se duas crianças que já tinham interagido com elas e uma delas pergunta se pode jogar. A última menina que se inseriu abandona o jogo e C1, juntamente com a outra inicia novamente os mesmos movimentos com a contagem, repetindo-os. A menina que se aproximou volta a perguntar “e nós!?” no momento em que a criança que abandonou este jogo se integra novamente no jogo. Por iniciativa desta as outras duas jogam também, formando um grupo de cinco crianças. Estas alteram os movimentos e passam a rodar de joelhos no chão, enquanto contam até 10 e se sentam no chão. Depois de se levantarem, C1 e a outra criança volta a afastar-se para jogar o mesmo jogo.

ANEXO 3

Observações descritivas de C2

Data: 11 de outubro de 2015

C2 está sentada no banco no espaço exterior de recreio rodeada por quatro crianças, tanto meninas como meninos, enquanto aperta a ataca da sapatilha e come o pão. De repente levanta-se e diz “apanhadas!”. No momento em que se aproximam dela começa a correr e passa pelo meio do campo de futebol, por trás da baliza junto às salas e para no degrau da janela da biblioteca. Junto com ela param mais três crianças. A criança que apanha troca algumas palavras com estas e C2 responde dizendo “não! É aqui.”. Mantêm-se em cima do degrau, a comer o pão e a observar a corrida entre a criança que apanha e outra do género masculino que se juntou ao grupo. Entretanto estas chegam junto do grupo, C2 sai do degrau e quando a criança que está a apanhar se aproxima dela ela afirma “já não estou a jogar!”.

Ainda junto à mesma janela, mas num canto guarda o pão e começa a tentar fazer o apoio invertido com as mãos em cima do degrau, intercalando com passos de dança. A ela junta-se uma menina do grupo que jogava à apanhada e numa das tentativas do apoio invertido de C2 esta ajuda-a. C2 agacha-se junto do pão, dá uma trinca no mesmo e volta a guardá-lo no mesmo local. Levanta-se, balança a perna direita para trás e para a frente apoiando o braço esquerdo na parede. Senta-se no degrau, aperta as atacas da outra sapatilha e dá outra trinca no pão.

Volta a levantar-se, salta e corre até a uma das janelas do pré-escolar. Dá uns passos até uma das paredes da entrada do pré-escolar e vai correndo de uma parede até à outra apoiando, à chegada, uma das pernas e os dois braços na parede. Estas ações ocorrem ao longo do corredor de entrada. Juntam-se a ela seis crianças que começam por fazer o mesmo. Existe pouca interação e diálogo entre elas e C2.

Abandona o grupo e senta-se no degrau onde deixou o pão e come-o. Deita-se sobre o degrau e volta a sentar-se. Com o pão na mão dirige-se novamente para o local onde estava anteriormente, realizando os mesmos movimentos. Guarda o pão e volta a executar a corrida de uma parede para a outra finalizando com as duas mãos na parede e uma perna fletida. Repete esta ação cinco vezes. Desta vez, não existe interação com o grupo.

Volta a trincar o pão. Com ele na mão, imita uma menina do grupo que tenta executar uma espargata. Afasta-se uns centímetros dela e tenta novamente executar este exercício ao ver o ser reflexo no vidro de uma das janelas do pré-escolar. Nesta ação tem junto a ela outra menina vinda do grupo que imita os seus movimentos. O diálogo entre elas é pouco. Em pé e com as pernas

ligeiramente abertas movimenta os ombros para a frente e para trás. A criança que estava junto a ela volta ao grupo e C2, ainda com o pão na mão, corre para a janela e quando chega a esta volta para o local onde está o grupo e realiza apenas um movimento igual ao que executou inicialmente com o grupo. Depois de observar o grupo, de pé encosta-se à parede. A seguir afasta-se um pouco do grupo e senta-se no degrau de umas das janelas do pré-escolar a comer o pão.

Passado uns instantes chama uma menina do grupo, levanta-se, dá-lhe as mãos e juntas começam a andar à roda. Ao pararem dirigem-se para junto de um grupo de crianças que se encontra sensivelmente a um metro delas. Um menino está deitado no chão. C2 debruça-se sobre ele e troca algumas palavras. Levanta-se, vai buscar o pão e retoma ao mesmo local. Entretanto o menino já se levantou e começa a caminhar. C2 vai atrás dele, troca algumas palavras enquanto coloca uma das suas mãos sobre o seu ombro. C2 vai sempre atrás dele, passam pelo meio do campo e sentam-se no banco. A menina com quem brincava antes desta situação acompanha-os. A seguir começam a correr à volta do campo e ao chegar junto ao banco, tornam a sentar-se. O menino que estava deitado no chão vai para junto da rede do campo e elas acompanham-no. Começam a correr, passam pelo meio do campo e sentam-se no degrau junto a uma das janelas da biblioteca.

C2 depois dos companheiros se levantarem, mantém-se sentada a comer o pão e observar o que se passa à sua volta. Levanta-se, coloca o guardanapo no lixo e senta-se no banco, junto ao caixote do lixo, a apertar a ataca da sapatilha.

Data: 02 de dezembro de 2015

Aproxima-se de um menino da sua turma e diz “brinca comigo, brinca comigo”. Dá-lhe as mãos e sussurra-lhe ao ouvido. Afasta-se de mãos dadas e braços esticados e começam a rodar, enquanto riem e gritam. Ao pararem conversam um com outro. Entretanto C2 com uma mão dada ao menino aproxima-se de uma menina que por ali passa e chama-a. Esta não querendo, C2 retoma ao que estava a fazer antes. Param os dois e o menino diz que vai dançar *ballet*. Ele ao dançar uns passos afasta-se e C2 corre para ele. Ele foge e ela corre atrás dele acabando por dar uma volta pela cobertura. Param junto à janela da biblioteca. Conversam entre si e afastam-se da janela. C2 tem um relógio na mão e ao apontar para ele diz ao menino “se ele cair ao chão parte-se, se ele cair ao chão a culpa é tua”. Afastam-se um do outro, ficando frente a frente e começa por atirar-lhe o relógio. Ele não o agarra e ela diz “cuidado!”. Ele apanha-o do chão, diz “não partiu” e atira-lho. Ela não o agarra, apanha-o do chão e volta mandar-lhe. O menino abandona-a e C2 ao mesmo tempo que chama pelo menino atira o relógio para o ar. Quando apanha o relógio do chão aproxima-se do

degrau junto da janela da biblioteca e pousa-o. No instante em que se afasta da janela, um menino vem ter com ela e abraça-a. Ele afasta-se e ela executa movimentos corporais ao ver o ser reflexo na janela. O menino com quem brincava inicialmente aproxima-se dela, dá-lhe as mãos e dança com ela. Ela parece afastá-lo e volta para a janela. Ele pega no relógio, instantaneamente C2 vira-se e ele manda-lho. O relógio cai no chão, ele apanha-o e ela vira-se novamente para a janela fazendo movimentos de dança. Ele pousa o relógio e sobre o degrau, colocando-se à frente dela, virado de costas para a janela, e faz também movimentos de dança. Ela dá um passo para o lado, ele salta para o chão, agarra-se para ela e tenta dançar. Ela ao dizer para ele parar, afasta-o e vira-se novamente para a janela. Ele volta a tentar dançar com ela e ela empurra-o. Ela continua com os seus movimentos enquanto ele volta a subir o degrau. Ele afasta-se e ela mantém-se no mesmo lugar a mover o corpo, fazendo a espargata e equilibrando-se com um pé no chão. Ao ver a criança que chamou inicialmente aproxima-se dela e juntas conversam. Ela caminha em frente, C2 acompanha-a de mão dada, tentando puxá-la para ficar junto dela. A menina abandona-a e C2 retoma aos seus movimentos: rodopia e equilibra-se num pé; puxa o pé até à cintura; puxa o pé até a uma nádega e dá um passo à frente e atrás e abre os braços. Passa junto a ela um menino e ela retira-o de lá agarrando-o pela camisola e empurrando-o. Volta novamente ao que estava a fazer. Ao olhar para o seu lado esquerdo, corre para junto de um grupo de três crianças, que se estão a puxar umas às outras, e agarra uma pela camisola arrastando-a. Ao largá-la volta para o mesmo sítio anterior, continuando os seus movimentos. Tenta juntar-se a ela uma menina, mas esta tentativa é em vão porque C2 afasta-a. A menina mantém-se ao seu lado e volta a tentar. C2 chama-a a atenção dizendo-lhe algo e ao agarrar no colete dela afasta-a. C2 retoma a sua atividade, desta vez ao logo de toda a janela, existindo instantes em que canta e dança.

Volta-se para trás e vai ao encontro do menino que empurrou anteriormente. Quando chega ao pé dele agarra a sua camisola por trás e empurra-o. Quando este cai no chão C2 entra em contacto físico com outro menino que ali se encontra por perto. Com este envolvimento caem os dois e C2 ao levantar-se, corre para junto da janela da biblioteca mantendo os movimentos. No momento em que rodopia vê o menino com quem caiu, aproxima-se dele e dá-lhe um pontapé no rabo. Este foge, ela ainda tenta segui-lo, mas desiste, retomando ao que estava a fazer. Vira-se para trás segue com o olhar uma criança que passe a correr. Ao virar a cabeça para o lado contrário observa duas crianças, dirige-se a elas num passo apressado e escuta uma delas. Entretanto chegam junto delas mais três crianças que empurram a que fala. Envolvem-se e C2 puxa a camisola e pontapeia um dos meninos. Existe um menino que tenta separá-los ao puxar o companheiro e ao empurrar C2. Esta, ao iniciar uma corrida atrás dele, contacta fisicamente com outro menino,

puxando-o e empurrando-o. A seguir a estes momentos C2 mantém o mesmo contacto com os mesmos companheiros, até que encontra uma menina. Comunica oralmente com esta enquanto lhe aponta o dedo. De seguida agarra a sua camisola pelos cotovelos e rodopia com ela por breves instantes. Termina esta ação empurrando-a. Várias crianças com quem já manteve contacto físico metem-se com ela correndo e tocando-lhe. Ela aproxima-se novamente da janela da biblioteca e elas continuam com o mesmo comportamento até ao momento em que C2 os empurra e diz que não podem estar ali. Voltada para a janela retoma os movimentos que fazia anteriormente.

Aproxima-se de C2 um menino e juntos comunicam. C2 tenta prosseguir com os seus movimentos quando o menino volta a aproximar-se. Este ao dizer-lhe algo C2 corre atrás dele e empurra-o. De seguida, afasta-se e regressa à janela da biblioteca executando os mesmos movimentos. Aproxima-se dela uma menina e ao mesmo tempo que se senta em frente a ela pega no relógio. C2 tira-lho e volta a movimentar-se de igual forma, mas como a menina permanece em frente a ela, C2 passa para a janela do seu lado esquerdo repetindo as mesmas ações. A menina anterior vai para junto da janela onde esta se encontra e C2 tenta retirar-la ao puxá-la. A menina cai no chão e C2 pontapeia no rabo. A menina levanta-se, sobre o degrau e C2 retoma os seus movimentos. A menina volta a incomodar, enquanto C2 tenta que ela pare.

ANEXO 4

Observações descritivas de C3

Data: 25 de novembro de 2015

C3 corre do campo até à entrada do 1º ciclo para ir ter com dois meninos da sua turma. À chegada abraça um deles e depressa inicia um diálogo mantendo-se na cobertura. Parecem estar a combinar algo enquanto comunicam e gesticulam com os braços e as mãos.

Começam, os três, a correr até um dos cantos do campo e fazem movimentos com os membros superiores e inferiores. Voltam a correr até ao canto oposto do campo, parando junto à rede lateral. Neste momento, enquanto os outros comunicam entre si, C3 mantém-se junto delas, mas distraída a trepar a rede. Um dos meninos volta-se para C3 e começa a dialogar, enquanto esta se mantém na rede. Os três começam a comunicar e parecem estar novamente a combinar algo, pois além de uma delas mostrar grande satisfação dizendo “é, boa, boa!”, C3 abre uma das mãos e choca-a com a do outro menino. Continuam a comunicar, C3 sai da rede, salta, abre os braços e afirma: - “eu sou o ninja branco!”. C3 volta a trepar a rede e um deles responde: - “eu é que escolho!”. O menino que também se mantém junto deles parece querer escolher e o outro volta a dizer “não, eu é que escolho de manhã”. C3 sai da rede, é insistente e continua a dizer que é o branco e que é o mais forte. Nesta combinação C3 salta, corre da relva até à rede e mexe os braços. Os três abandonam a rede e parecem imitar os ninjas. Quando chegam junto ao banco atrás da baliza junto à relva, aproxima-se outro menino, também da turma deles. Enquanto os outros dialogam C3 pergunta-lhe se quer jogar. Ele responde-lhe e C3 vai junto dos outros perguntar se ele pode jogar. Eles dizem que não, porque ele é muito chato. C3 continua com os mesmos movimentos ao subir ao banco. Volta a combinar personagens. C3 saltando do banco afirma que pode ser a Mia. Ao subir ao banco um deles diz que a Mia é o ninja da água e C3 volta a ser o branco. Afastando-se cerca de um metro do banco e ficando perto da rede continuam as combinações. Retornam ao banco e C3 sobe o mesmo, ao deslocar-se até à sua ponta abre os braços, fecha os olhos, levanta a cabeça e salta.

Data: 01 de dezembro de 2015

C3 entra no espaço exterior de recreio acompanhada de uma criança por um menino da sua turma. Dialogam sobre o treino ninja porque, como afirma C3, é terça. Enquanto ele aperta as atacas ela mantém-se junto a ele a pontapear a parede. Trocam algumas palavras, até que ele mostra o cinto abanando a anca e C3 ri-se.

C3 aproxima-se um pouco mais da cobertura e diz gesticulando com grande ansiedade “vamos, hoje é o treino ninja”. Os dois começam a correr à volta do campo (ele à frente e C3 atrás) e param junto às salas do pré-escolar. C3 encosta-se sozinha a uma porta. Ele vai ter com ela, trocam algumas palavras enquanto caminham. Entretanto chega uma menina da sua turma junto de C3 e pergunta pela borracha, depois de ela lhe responder, a criança afasta-se e voltam a ficar os dois, sorrindo um para o outro. Ele sussurra-lhe ao ouvido enquanto caminham na direção da entrada do pré-escolar. Ao chegarem perto desta entrada começam a correr novamente, até metade da cobertura. Ali C3 relembra a situação inicial do cinto e ele volta a fazer o mesmo movimento. C3 fica a observá-lo e a rir-se quando ele sobe o degrau e se encosta à janela da biblioteca e começa a abanar o rabo e anca virado de costas ela. C3 aproxima-se dele e o menino empurra-a para trás com o rabo. Neste instante mantém algum contacto físico empurrando-se de forma agradável um ao outro. Volta a aproximar-se uma menina a perguntar pela borracha e C3 ao responder-lhe esta afasta-se. Ambos sobem o degrau junto à janela da biblioteca, encostam-se à mesma e ao lado um do outro abanam a anca e o rabo. Empurram-se um ao outro rindo. C3 ora em cima do degrau, ora descendo-o começa: a empurra-lo com as duas mãos; a dar-lhe palmadas no rabo, a calcar-lhe os pés, a puxá-lo e atirar-se para cima dele.

C3 puxa-o por um braço falando novamente no treino ninja e desloca-se para junto do campo. Aproximam-se duas crianças a perguntar por outra e C3 diz não saber dela. Naquele local iniciam novo contacto físico: empurram-se e dão pontapés, palmadas e joelhadas no rabo. Os dois dão uma volta a correr, um atrás do outro, no espaço entre a cobertura e o campo. Quando chegam ao local onde iniciaram a corrida retomam o mesmo contacto físico. C3, ao mesmo tempo que abre os braços, diz à criança referindo o nome dela “vamos fazer aquilo”. Então ele pega-a pelas coxas e a barriga dela fica sobre um ombro dele. Ele desloca-se com ela ao ombro. Para, coloca-a no chão e outra criança que se aproximou deles neste instante desloca-se com ela ao peito, ficando o corpo dela na horizontal. A criança que brincava com ela aproxima-se e tenta fazer o mesmo pegando-lhe. Não conseguindo, voltam-se um para o outro, dialogam, riem e, novamente, contactam fisicamente. Após este contacto físico de segundos, correm à volta do campo (ele à frente e C3 atrás). Ao chegarem ao ponto de partida da corrida, ele volta a pegar-lhe duas vezes como a primeira vez, deslocando-se com ela ao ombro. C3 é chamada à atenção por uma auxiliar depois de ele a pousar no chão.

Deslocam-se até ao meio do campo, ele através de gestos com as mãos que ela se afaste. Ela consente o seu pedido e ficam de frente um para o outro e ele começa a tentar fazer o apoio invertido. Ela observa-o inquietante e a seguir tenta ela. Ele ao deslocar-se leva um pontapé no

rabo enquanto ela o segue. Ainda no meio do campo retomam ao mesmo contacto físico depois de C3 dizer que “hoje é o treino ninja”. Durante o mesmo comunicam e riem-se. C3 foge dele e este corre atrás dela, agarra-a e ela cai ao chão. Ao levantar-se começa a apertar as calças. Durante esta ação, ele dá-lhe uma joelhada e empurra-a no rabo e ela diz-lhe para parar. Ele para, mas mantém-se junto dela. Passado segundos volta dar-lhe uma joelhada e para. Ela acabou de apertar um lado das calças e passa para outro. Ele continua o contacto físico e ela diz-lhe “para! Olha que eu vou dizer.”, mas depressa ela cede e também contacta fisicamente com ele. Ele para e estica os braços para ela. C3 dá-lhe as mãos e juntos começam a andar a roda de braços esticados. Ele diz que ganhou depois de ela cair no chão. Andam novamente à roda e C3 tenta fazer batota ao calcar-lhe um pé. Continuam a rodar e C3 caem voluntariamente ao chão.

ANEXO 5

Observações descritivas de C4

Data: 30 de novembro de 2015

Sai do átrio para o recreio exterior. Corre para junto dois meninos da sua turma e segue-os. Este passam pelo banco, entregam umas cartas e depressa voltam a caminhar até a um canto do campo. Durante este percurso, C4 faz metade do mesmo junto a um deles trocando algumas palavras e a outra metade distanciado dos dois. Quando chegam ao canto, um deles (com quem C4 dialogou) volta-se para trás, começa a correr é seguido por C4 e pelo outro menino. Entram dentro do átrio interior, fazem uma pequena paragem na entrada do mesmo e deslocam-se dentro dele, voltando novamente para o recreio exterior. Ao longo desta caminhada um dos companheiros afasta-se deles e estes dialogam entre si. Já no recreio exterior continuam com as mesmas ações, deslocando-se e dialogando, mantendo-se entre o campo e a cobertura. Nestas caminhadas C4 parece seguir o companheiro. O companheiro abre a carta que traz na mão e os dois observam-na. Entretanto juntam-se a eles duas meninas. Quando começam a correr até ao átrio uma delas acompanha-os e a outro aparece depois. C4 aproxima-se do menino, coloca-lhe a mão na nuca e troca algumas palavras com ele. Enquanto C4 dialoga com ele este caminha até à entrada do corredor das salas e daqui, num passo mais apressado caminham para o recreio exterior. C4 segue-o e param junto de dois meninos. Junto ao grupo passam dois meninos a correr, um deles vai de encontra a C4, fazendo sair do lugar. C4 depois desta situação manda ligeiramente um murro nas costas deste, voltando depois para o grupo.

O menino que acompanhou até aqui abandona o grupo e C4 segue-o. Junta-se a eles outro menino que dialoga imediatamente com o companheiro e C4 agarra-o duas vezes pelo peito. Os dois meninos dialogam entre si e C4, embora esteja junto a eles, parece apenas observar. Os dois deslocam-se e C4 ao segui-los vê que está um menino entre dois caixotes do lixo. C4 aproxima-se dele, dialogam entre si e C4 afasta-se. Ao passar por o caixote vermelho simultaneamente aperta o nariz e fecha a tampa. Aproximam-se deles os dois companheiros que continuam a comunicar entre si. C4 volta a agarra um deles. Durante este diálogo um deles empurra duas vezes C4, rindo-se os dois. C4, ao apontar para a entrada, diz “já tocou” e os três dirigem para a entrada.

Data: 07 de dezembro de 2015

C4 está a conversar com um menino da sua turma num canto, junto à saída para o recreio exterior. Entretanto junta-se a eles outro menino, também da turma. Depois de os outros dois dialogarem, juntos deslocam-se para um canto do átrio interior. Durante a deslocação eles

conversam entre si, enquanto C4 as segue um pouco afastado. Quando chegam ao canto do átrio interior, C4, junto a eles, mantém uma posição de observador durante algo tempo, passando depois a comunicar com eles. Um deles começa a deslocar-se e a saltitar mantendo-se praticamente naquele local e C4 segue-o, com o companheiro que ao referir-se ao que se desloca diz “olha, olha, sou o capuchinho cinzento!”, “olha o capuchinho cinzento” e “olá sou o capuchinho cinzento!”. Voltam ao canto, dialogam, riem e um deles afirma “vou visitar a minha avozinha” e o outro responde “eu também!”. E caminham até ao pilar com C4 a segui-los. Neste local C4 empurra-a um deles, este retribui e desloca-se pelo átrio. O outro companheiro, assim como C4 seguem-no, embora C4 se mais distanciado deles. Um deles tem um casaco vestido, mas sem os braços nas mangas. C4 imita-o quando este abana as mangas e segue-o quando ele se desloca para o canto. Quando chega junto a ele, já lá está também o outro que brincava com eles. Inicialmente observa-os, comunicando pouco com eles. C4 entra em contacto físico com um deles tentando tirar-lhe o capucho com as duas mãos e afasta-se quando ele o tenta agarrar. Retoma ao local e o contacto físico entre eles através de empurrões com as mãos, pressionando-se e puxando-se um ao outro contra a parede. Ao longo destas ações os três vão dialogando. O outro companheiro mete-se com C4, juntando o seu tronco ao dele. C4 abre os braços para cima, vira-se para ele e diz “eu sou mais forte”. A seguir continua aos empurrões e com as mãos na cara do companheiro. Afasta-se e investe novamente. Simultaneamente agacha-se, diz “ficar em água” e dá murros ao mesmo companheiro. O outro abandona-os e eles seguem-no. Deslocam-se até junto das casas de banho do corredor das salas e voltam para o átrio. Ali parecem procurar o companheiro enquanto comunicam entre si. Voltam ao corredor e encontram-no. Mantém um diálogo sobre o calendário dos chocolates dizendo a ordem e os números de cada um. Deslocam-se para junto da porta do átrio interior e voltam a mencionar o capuchinho. A seguir dizem que vão de mota e correm para baixo das escadas que dão acesso às salas do 1º ciclo do piso superior. Neste local C4 salta, anda, rasteja e mantém-se deitado no chão. Quando os dois companheiros se aproximam ele diz “monstro de água”, levanta-se e ao caminhar lentamente bate com os pés no chão. Os outros dois iniciam contacto físico falando de raios, C4 observa-os por uns instantes até que se aproxima de um deles e diz “anda, vai para o meu corpo”. Este continua simultaneamente em contacto físico com o outro e C4 diz “ah, os raios não fazem nada na água”. Os outros dois afastam-se e C4 mantém-se junto com um deles a dialogar enquanto este lhe puxa o capucho para baixo. Entretanto C4 diz “não ficar em água” o companheiro afasta-se a saltitar dizendo “ahhhh” e o outro ao aproximar-se do companheiro C4 afirma “ficar em água!”.

ANEXO 6

Observações descritivas de C5

Data: 21 de outubro de 2015

Começa a correr do campo até à relva, junto a ele correm mais dois meninos da sua turma. Observa por uns segundos a montagem de uma rede. Entretanto chegam junto deles mais três meninos da turma, um deles leva aos pés a bola de futebol. Começam todos a correr atrás dela. Ao chegarem ao cimento um dos meninos pega na bola. C5 toca com a mão nos meninos parece dizer-lhe para observar a montagem da rede, porque viram-se os dois para trás e C5 aponta para o local da montagem. O menino que tem a bola dribla-a até ao campo e os outros três, incluindo C5 seguem-no. Nesta deslocação C5 e um dos meninos comunicam entre si. Depressa começam a jogar à bola. Um dos meninos chuta a bola para a baliza, ela ao bater na barra superior não entra. Os outros três, incluindo C5 correm atrás dela. C5 acompanha o menino que segue com a bola nos pés para fora dos limites do campo. Este menino chuta a bola contra a parede limite da escola e os dois correm na direção que ela tomou. C5, assim como a criança que joga com ele, para de joelhos fletidos e mãos apoiadas nos mesmos. Nesta paragem parece existir diálogo entre eles. Retomam o jogo assim que um dos meninos, que jogava inicialmente com eles, se aproxima. Ao correrem os três atrás da bola, um deles cai e C5, com um outro menino, ajuda-o a levantar. A outra criança que tem a bola segue com ela e depressa C5 e o menino que caiu volta a integrar no jogo. A bola corre de criança em criança e C5 corre atrás dela, mantendo-se sempre nos limites do campo e a dialogar com os meninos. C5 para numa das balizas a conversar com um menino da turma. A seguir, corre para a outra baliza onde se encontram dois companheiros de jogo, em que um deles tem a bola na mão. Naquele local conversam entre todos. Retomam o jogo a partir do momento em que o menino que tem a bola na mão a lança. A bola sai do campo e entra várias vezes e C5 corre sempre atrás dela ou dos meninos que a têm. Durante o jogo há situações de diálogo entre ele e os companheiros. Entretanto, no meio do campo, ele e um companheiro começam aos pontapés sem tocar no corpo de quem pontapeiam, aos empurrões e a correr um atrás do outro. Ao pararem com estas práticas, C5 deambula pelo campo até que vai ter com os meninos que têm a bola e diz “vamos jogar, bota”. Eles afastam-se e C5 segue-os. Ao voltarem para o campo, aparece um dos meninos que jogava com eles e C5 comunica com ele. Quando chegam ao campo retomam o jogo. Saem do campo com a bola, entram no edifício pela porta do pré-escolar, voltam a sair e retomam o jogo. Entretanto um dos meninos pega na bola e corre com eles. Os outros e C5 correm atrás dele tentando tirar-lhe a bola.

Data: 17 de novembro de 2015

Ao correr dentro do campo de futebol aproxima de um menino da sua turma que começa também a correr imediatamente atrás dele. Pela forma como agem, trocam olhares e correm parece que o companheiro tenta apanhar C5. Ao aproximar-se da baliza canta “i like to move it, move it”. Entra dentro da baliza e companheiro deixa de tentar apanhá-lo. Sai da baliza e quando corre para a outra o menino volta a correr atrás dele. Quando chega à baliza sai e três crianças, da sua turma, integram-se no jogo. A criança que apanha altera-se a partir do momento em que um dos meninos diz o nome da menina e ela confirma dizendo “sou eu”. Ela vai ao lixo e C5 aproxima-se dela e espicaça-a para que tente apanhá-la. Ela corre atrás dele. C5 ao aproximar-se da baliza, ela tenta apanhar os outros participantes. C5 após a chegada à baliza senta-se no chão. Sai da baliza e corre dentro do campo, enquanto a menina que está a apanhar corre atrás dos participantes, incluindo C5. Continuam sempre neste registo de correr e apanhar durante alguns minutos. Entretanto surge mais uma menina que se integra no grupo e começa a jogar com eles. Prosseguem o jogo e C5, ao meter-se com a menina que chegou por último, leva um pontapé da mesma. Neste momento o jogo abranda um pouco de ritmo ficando todos os participantes que são agora quatro junto da baliza. A pessoa que apanha altera-se, passando a ser a menina que chegou por último. Eles voltam a fugir dela, enquanto na baliza está uma menina da turma a observá-los. Esta sai da baliza e com a outra menina que está a participar espicaçam a que está a apanhar, enquanto os outros dois correm dentro do campo. A menina apanha um dos meninos e diz “apanhei-te”, passando ele a tomar a posição de quem apanha. Continuam o jogo correndo, entrando na baliza e saindo.

C5 aproxima-se de um menino do grupo que está a jogar à bola e conversa com ele. Afasta-se do grupo e retoma o jogo da apanhada, dando pontapés no rabo do menino que participa no jogo. Este abandona o jogo. Uma das meninas que está inserida no grupo mete-se com C5 puxando e empurrando-o, enquanto este está na baliza. Ele sai ao tentar fugir dela. Aproxima-se dele outra menina e os dois começam aos empurrões com os dois braços ao peito. Ele corre para a rede lateral e ela vai para junto da rede atrás da baliza, onde se encontram duas meninas. Fica ao lado delas, agarrado à rede. No mesmo instante em que duas delas abandonam a rede, C5 também o faz indo atrás delas e aos pontapés ao rabo de uma delas. Entretanto aparecem dois meninos, o que tem a bola na mão puxa C5 e este corre atrás deles e da bola. Um deles marca golo e C5 vai atrás da bola para a apanhar. Apanha-a e chuta. Um dos meninos chuta-a de voltem e correm os três atrás dela. Um deles apanha-a e vai para o campo. C5 e o outro seguem-no. Quando chegam ao meio do campo aproximam-se um menino e uma menina. C5 e a menina dão as mãos e empurram-se ligeiramente

um ao outro. Afastam-se os três, C5 e as últimas crianças que chegaram junto a ele, e começam a correr enquanto os meninos apontam para a menina. A eles juntam-se mais cinco crianças de ambos os géneros e da sua turma e começam a fugir da menina correndo. Um dos meninos cai, elas vão socorrer-lo e C5, não se apercebendo continua a correr, parando numa lateral do campo. Atrás dele vem uma das meninas a correr, que o tenta apanhar. Depois de lhe puxar a camisola, C5 corre para a baliza onde se encontra o menino deitado no chão. Ela corre atrás e apanha-o. Ele foge dela até à ponta oposta do campo. Ela desiste. Para junto dele corre um menino que o agarra durante algum segundos, enquanto C5 tenta fugir. C5, conseguindo começa a correr e atrás dele vai o último menino, mas também duas meninas que já tinha participado no jogo. Na cobertura, junto à biblioteca o menino apanha-o e agarra-o. C5 deita-se no chão, o menino vai embora ficando apenas as meninas. C5 esperneia e grita quando elas o tentam manter no chão. Ele consegue sentar-se e levantam-se, mas elas mantêm-no sempre preso, agarrando e puxando-o. Ele consegue sentar-se no degrau junto à biblioteca. E uma delas continua a segurá-lo. Ele depois de tantas vezes tentar fugir, consegue e tenta correr, mas elas apanham-no por os pulsos. Puxam-no enquanto ele se arrasta pelo chão. Consegue desprender-se e foge a correr para o campo. Elas correm atrás dele e quando chegam ao campo param, enquanto C5 continua a correr. Ao parar na relva, caminha para o campo.

ANEXO 7

Observações descritivas de C6

Data: 28 de outubro de 2015

No átrio corre para um canto onde está um grupo de nove crianças, todas elas da sua turma. Um dos meninos ao sair do grupo diz “sou eu a apanhar” e a seguir todos começam a correr. C6 é apanhado e toca imediatamente no menino que o apanhou e sai a fugir para o canto do átrio. Ali, com outro menino começa a abanar a anca de um lado para o outro. Este menino com outro começam a incentivá-lo para jogar e ela sai do canto a correr e é apanhado por uma menina. Agora é a vez dele de apanhar. Ele corre pelo átrio atrás dos participantes enquanto alguns participantes o incitam dizendo “apanha C6”. Entretanto uma das participantes à medida que se agacha e coloca um pé à frente diz “pausa, pausa, vamos fazer o sapatinho branco”. Instantaneamente todos se aproximam, juntam um dos pés ao dela e ela à medida que canta “sapatinho branco, sapatinho azul, quantos anos tens tu?”, toca nos pés de cada um. Ao terminar num menino este responde “seis”. Ela conta até seis enquanto toca nos pés de cada. O menino a quem calhou o seis sai. E assim decorre esta ação até decidirem quem fica a apanhar. C6 e um companheiro ficam para último, ficando o companheiro na posição de quem apanha. Depois de decidido retomam ao jogo. Os participantes correm pelo átrio, intercalando a corrida com as paragens no canto e comunicando e contactando fisicamente uns com os outros. Ao longo do jogo as crianças do grupo vão trocando de posições entre quem apanha e quem é apanhado. C6 mantém-se em jogo durante minutos.

Chega um momento em que desliga do jogo e se afasta, deslocando-se até à janela. Aproximam-se dele dois meninos e um deles dá-lhe as mãos puxando mais para o centro do átrio. Ali, de mãos dadas, começam a andar à roda. Crianças que participaram na apanhada observam-nos rindo, até que os dois caem. C6 levanta-se e repete os mesmos movimentos quatro vezes, com três meninos diferentes. Em todas as repetições alguém tem de cair. Até ao momento estes movimentos são executados a pares. Entretanto, C6 depois da última repetição a pares, aproxima-se de um menino para rodarem juntos, até que um outro menino também quer, acabando por se darem as mãos e rodarem os três juntos. C6 e um dos meninos caem. Juntam-se cinco crianças ao grupo e acabam todas por rodarem juntas. Um dos meninos deste grupo começa a puxa para um lado e o grupo desfaz-se. C6 cai ao voltar a fazer os mesmos movimentos com outro menino. Ao levantar-se um menino dá-lhe a mão e C6 puxa-o ao mesmo tempo que se deslocam até à entrada da cantina. Um dos três meninos que os seguem, abre a porta e entram ficando junto das casas de banho.

Data: 18 de novembro de 2015

Salta por cima do banco e corre para junto de um grupo de crianças da turma. Neste grupo as crianças agarram e empurram-se entre si. C6 quando chega agarra-se a um menino e ele foge. C6 quando este foge, agarra outro menino e cai por cima dele. Mantém-se os dois deitados no chão e comunicam entre si. Outros meninos e meninas deitam-se em cima deles. Dois meninos puxam C6 para cima. Ele rebola para o chão, levanta-se e agarra um deles pelo pescoço levando-o até ao chão. C6 levanta-se e o menino puxa-o pela camisola. C6 vira-se e parece meter-se com ele. O menino levanta-se e ele começa a correr atrás de outro. A eles juntam-se duas meninas e dois meninos. C6 corre pelo campo até chegar à relva onde estão os outros. Quando chega os outros saem de lá a correr, enquanto ele e uma menina ficam para trás. Caminham os dois até ao cimento. Ela como vai atrás dele, corre e empurra-o. C6 a seguir corre até à lateral do campo junto aos bancos e a ele junta-se uma menina e um menino. Ele atira-se contra a menina com os dois braços e cai no chão. Ao levantar-se, corre e para num canto do campo de tronco curvado e com as mãos apoiadas nos joelhos. Um menino ao passar por um dá-lhe um pontapé no rabo, ele ergue-se e volta a curvar-se. Corre pela relva e atrás dele correm também mais quatro crianças. Quando chega ao banco deita-se. Ao levantar-se, descoloca-se até ao suporte do caixote do lixo e sobe para cima dele. Entretanto vem para junto dele a bola de futebol. Ele sai do suporte e começa a correr com ela nos pés para dentro do campo. Junto a ele está um menino que tenta tirar-lhe a bola. C6 quando chega perto da baliza remata e cai no chão. Levanta-se, sai no campo e no momento em que está para chegar ao suporte do caixote do lixo duas meninas aproximam-se dele, agarrando-o pela camisola e correndo. Ele foge delas a correr e elas vão atrás dele. C6 para, empina o rabo e começa a meter-se com elas. Elas continuam a tentar apanhá-lo. Quando chegam à lateral do edifício do 1º ciclo, elas deixam de correr atrás dele e simultaneamente ele vai para a relva, mexe nela e nos animais que se encontram na parede. Um menino aproxima-se dele com uma folha na mão, mostra-lhe e afasta-se. C6 aproxima-se da parede do edifício e apanha uma folha da relva. Vai junto de um grupo de meninas, caminha junto a elas até mim. Quando chega ao pé de mim eleva a afolha e diz que a planta pica. Depois atira-a para a relva e diz “Marta, grava, grava” e começa a executar o apoio invertido com as mãos. Cai, levanta-se e volta a executá-lo, repetindo o mesmo processo. Entretanto aproxima-se uma menina e ao dizer que ainda consegue fazer melhor C6 diz-lhe “então faz”. C6 observa-a e voltar a executar o mesmo movimento.

C6 começa a afastar-se depois da auxiliar lhe ter dito que os meninos estão proibidos de ir para aquele lado. A menina anterior aproxima-se dele e começa a empurrar, deixando depressa de o fazer. C6 retoma ao apoio invertido de mãos, repetindo duas vezes sem cair.

Aproxima-se da parede depois de uma menina dizer “olha, já furaram a parede toda”. E Junto da menina começa a explorar a parede. Ao pé deles estão mais duas meninas. C6 explora a parede com algo que apanha da relva. Passado alguns instantes fica sozinho. Esfrega a parede e desta sai um pó cinzento, que depois atira a uma menina que se encontra perto dele. Volta a esfregar e a ficar com o pó nas mãos e vai mostrar a uma menina que está ao seu lado. A seguir atira-o para a relva e limpa as mãos. Depois corre o seu lado esquerdo, na direção da frente da escola. Encontra-se com um grupo de quatro crianças e diz-lhes, ao mesmo tempo que gesticula, para virem. Muda de ideias e dirige-se sozinho para o muro da escola. Neste local mata um inseto que está no muro. A seguir retoma à parede da escola, onde também se encontra uma menina. Volta a esfregar a parede e a apanhar o pó, mesmo ao ser alertado por uma outra menina. Com o pó na mão dirige-se para um grupo de três crianças que se encontra junto ao muro e atira-lhes o pó. Retoma ao mesmo processo, mas desta vez leva o pó guardado na mão enquanto se dirige para o muro para retirar insetos que lá se encontram. Depois de os retirar aproxima-se de uma menina e atira-lhe o pó.